PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 5 1 MARCA 1936 ROK XV

PŁEĆ WYCHOWAWCY A PŁEĆ WYCHOWANKA.

(Dokończenie).

III. Motywy, związane z dojrzewaniem płciowem.

Motyw dziewiętnasty: „Może wszelkich udzielić rad i my nie tak wstydzimy się", jest bardzo poważny i dlatego zanalizuję go obszerniej. Pierwszeństwo tutaj wśród dziewczynek ma nauczycielka, a wśród chłopców nauczyciel. Za nauczycielką wypowiedziało się 5% dziatwy i to wszystko dziewczynki, za nauczycielem 0,7% i to jedynie chłopcy. Widzimy jeszcze, że zarówno chłopcy jak i dziewczynki należą do starszych roczników i klas. Wypływa stąd kilka zagadnień: 1) Co należy rozumieć pod pojęciem „wstydzimy się"? 2) Dlaczego ten motyw podnosi dziatwa starsza? 3) Dlaczego każda płeć dzieci potrzebuje opieki wychowawcy tej samej płci? 4) Dlaczego dziewczynki ubiegają się o tę opiekę więcej niż chłopcy?

Nie ulega wątpliwości, że w tym wypadku pod pojęciem „wstydzimy się" należy rozumieć „wstyd seksualny".

W. W. Zienkowski odrzuca jednak pogląd psychoanalityków ze szkoły Freuda, że wstyd jest tylko w sferze uczuć seksualnych, a dowodzi, że bierze on początek z życia społecznego dziecka i rozwija się w pełnię z rozwojem życia społecznego danego osobnika (12). Jest to pogląd Adlera i jego szkoły. Pogląd ten dla pojęcia wstydu roztacza szersze horyzonty. Mojem zdaniem, ujęcie freudowskie słuszne jest dla wstydu seksualnego (libido), a adlerowskie dla wstydu wogóle. Za wyłuszczonem rozumieniem pojęcia „wstydzimy się" przemawia niezbicie motyw 22: „Jest lepszy i weselszy i tej samej płci".

Motyw ten podnosi dziatwa starsza, która wstępuje w fazę dojrzewania płciowego a więc ma poważne zagadnienia do omawiania z wychowawcami. Dojrzewanie płciowe głębiej objawia się fizjologicznie u dziewczynek, co działa silniej na ich psychikę i zmusza je częściej do szukania porad. Dziewczynka czy też

chłopiec z tak intymnemi sprawami nie może zwrócić się do wychowawcy płci przeciwnej, i jest wielką tragedją dziatwy, kiedy jej się uniemożliwia szukanie porady u wychowawcy tej samej płci.

Wnioski nasze zgodne są z wynikami dociekań Foerstera, który twierdzi, że „dziewczynka w latach rozwojowych potrzebuje „duchowej matki, lecz taka opieka jest często utrudniona lub nawet uniemożliwiona wskutek używania męskich sił nauczycielskich w systemie koedukacyjnym“ (7, str. 22.)

System koedukacyjny jest w istocie swej dobry a nawet konieczny, gdyż jest on odbiciem naturalnego życia. Przemawia za nim gorąco Tumlirtz i bardzo słusznie E. Key w słowach: „Gdy w ciągu długiego okresu życia młodzież płci obojga żyje oddzielnie, ponieważ chłopcy z dziewczynkami uczą się osobno, wychowuje się ona nie dla życia, które ją czeka i w którem wspólna praca i współdziałanie w naturalnym porządku normę stanowią“ (6 i 14, str. 137).

W związku z omówionym materjałem nasuwają się następujące wnioski praktyczne: 1) Nie może być szkoły koedukacyjnej wyłącznie z męskim lub żeńskim personelem nauczycielskim. 2) Powierzać wychowawstwo klas koedukacyjnych nie jak teraz nauczycielce lub nauczycielowi, ale łączyć klasy parami i wychowawstwo dziewczynek powierzać sile żeńskiej, a chłopców męskiej. 3) Wychowawcy płci obojga muszą być dyskretni w powierzonych im tajemnicach. 4) Powoływać w szkołach koedukacyjnych ogólnoszkolną wychowawczynię dla wszystkich dziewczynek, szczególnie z klas starszych.

W motywach: dwudziestym: „Jest przyjemniej i weselej uczyć się“, dwudziestympierwszym: „Więcej serdeczny i przyjacielski, lepszy i milszy“ i w dwudziestymdrugim: „Jest lepszy i weselszy i tej samej płci“, pierwszeństwo, i to znaczne, zyskała nauczycielka. Motywy te omawiamy łącznie z powodu ich bliskiego pokrewieństwa. Za nauczycielką wypowiedziało się 5 chłopców i 33 dziewczynki, razem 13% ogółu dziatwy, a za nauczycielem 5 chłopców i 3 dziewczynki czyli 3%. Powyższe dane stwierdzają ponownie wyniki motywu pierwszego, że nauczycielka pod względem wychowawczym ma większe uzdolnienia niż nauczyciel.

Analizując jednak bliżej wyniki motywu 20, dostrzegamy jeden dziwny fakt, że te, zdawałoby się, tak niepozorne cechy macierzyńskie nauczycielki zyskują większy procent wielbicieli u starszych chłopców, zarówno wiekiem jak i klasą. Są to z pewnością przebłyski adoracji idealistycznej u tych chłopców, związanej z dojrzewaniem płciowem (16). Charakterystyczne jest to, że ta adoracja tak gwałtownie występuje. Chłopcy ci napewno należą do typu „Schalk-Hetären", ustalonego przez Sesemanna (13). Silną wybujałość płciową należałoby sublimować w inne wartościowe dla społeczeństwa łożyska.

Motyw dwudziestytrzeci: „Stawia sprawiedliwiej stopnie i dba jednakowo o dziewczynki i chłopców", jest dość powikłany. Za nauczycielką wypowiedziały się 3 dziewczynki, za nauczycielem jedna; chłopcy zaś tego nie spostrzegli.

Trzeba najpierw ustalić, co znaczy „sprawiedliwie stawia stopnie". Żeby tu szło o kaprys nauczyciela, w to absolutnie nie wierzymy, zresztą wtedy motyw ten podałaby większa ilość dziatwy. Zachodzi tu napewno wypadek z motywu 12: „Jest mniej wymagalny". Dzieci, szczególnie dziewczynki, które dostaną, nawet najsprawiedliwiej, złą notę, skłonne są uważać to za niesprawiedliwość, a dobry stopień, nawet niesprawiedliwie postawiony, uważają za sprawiedliwy. Otóż nauczycielki, będąc mniej wymagalne, oraz z poczucia macierzyńskości, skłonne są stopnie podwyższać, co niekiedy ujemnie oddziaływa na charakter dziatwy.

Druga część motywu, „dba jednakowo o chłopców i dziewczynki", ponieważ pochodzi od dziewczynek, które przecież nie mogą odzwierciedlać stanu psychicznego płci przeciwnej, jest sądem czysto subjektywnym.

Motyw dwudziestyczwarty: „Ujmuje się za swoją płeć", i dwudziestypiąty: „Dla chłopców pan a dla dziewcząt pani", jako pokrewne omawiamy łącznie. Za nauczycielem wypowiada się 3% chłopców, za nauczycielką 0,3% dziewczynek. Przy rozpatrywaniu tych motywów należy postawić zagadnienie: 1) Czy nauczyciele swojem postępowaniem dali powód do wysunięcia tych motywów? 2) Czy źródło tych motywów tkwiło już w umysłach dzieci?

Pierwsze przypuszczenie jest mało prawdopodobne. Motywy te wysuwają prawie sami chłopcy i, gdyby wina była po stronie nauczyciela, odbiłoby się to ujemnie i na dziewczynkach; oneby też zareagowały silniej. Reaguje zaś tylko jedna dziewczynka, więc należy przypuszczać, że źródło tkwiło już w umysłach dziecięcych. Wyrosną chyba z nich przyszli abstynenci płci przeciwnej a może i nawzajem sobie szkodziciele. Nad temi dziećmi należy roztoczyć baczniejszy wpływ wychowawczy.

Motyw dwudziestyszósty: „Jest lepszy dla przeciwnej płci", przedstawia poważne zagadnienie. Wypowiedziały się za nauczycielem 2 dziewczynki co najmniej 12-letnie, bo należą do starszych klas. Gdzie leży źródło tej lepszości: w nauczycielu, czy w umysłowości tych dziewczynek?

Może częściowo winien nauczyciel, który świadomie czy nieświadomie przejmuje się płcią kobiecą, gdyż te dziewczynki są starsze, a spodziewam się, że są i najładniejsze. Źródło może też tkwić i w umysłowości dziewczynek, które już teraz zdradzają upodobanie dla płci przeciwnej. Gdyby nawet prawdziwe było przypuszczenie pierwsze, to też twierdzimy, że musi być podatny grunt, aby te „zaloty" nauczyciela mogły się zakorzenić. Potwierdza to słuszność typologji Sesemanna oraz Elzy Croner.

Są to dziewczynki napewno trudne do prowadzenia i przy nieodpowiednim wpływie moralnym mogą w swej karjerze życiowej łatwo się wykoleić. Musiałaby nad temi dziewczynkami roztoczyć nauczycielka-wychowawczyni baczną opiekę.

Motyw dwudziestysiódmy: „Bo nie lubię pani", i dwudziestyósmy: „Bo lubię panią", jako pokrewne, omawiamy łącznie. Motyw 28 jest zupełnie naturalny, gdyż młodsza i wiekiem i klasą dziewczynka, o usposobieniu napewno marzycielsko-uczuciowem, oświadcza się za nauczycielką. Motyw 27 o tyle jest ciekawy, że jego autor, młodszy wiekiem i klasą chłopiec, już teraz zdradza niechęć, graniczącą prawie z pogardą, dla przeciwnej płci. Niewiadomo, na kogo ten chłopiec wyrośnie.

Po rozpatrzeniu motywów, związanych z dojrzewaniem płciowem, do wniosków praktycznych, już wypowiedzianych przy motywie 19, należy dodać następujące: 1) Wychowawcy płci obojga, nauczający w szkołach koedukacyjnych lub płci przeciwnej,

powinni unikać wszystkiego tego, coby mogło sprowadzać powstanie sympatyj lub antypatyj, opartych na innych właściwościach niż wychowawcze. 2) Wychowawcy płci obojga powinni roztoczyć baczną uwagę nad wychowankami, zdradzającymi wybujałą skłonność lub antypatję do przeciwnej płci.

IV. Motywy, związane z obojętnością względem płci.

Motyw dwudziestydziewiąty: „Aby był dobry i sprawiedliwy i dobrze uczył" i trzydziesty: „Bo i nauczyciel i nauczycielka muszą mieć pracę", jako pokrewne omawiamy razem. Za obojętnością wypowiedziało się 7 chłopców i 10 dziewczynek, razem 6% dzieci.

Obojętność w motywie 29 opiera się na podłożu duchowem wychowawcy, a w 30 na podłożu materjalistycznem. Motyw 29 jest normalnem odzwierciedleniem osobowości duchowej 5,7% dziatwy. Za motywem 30 wypowiedziała się jedna dziewczynka czyli 0,3%. Niski procent motywów materjalistycznych tłumaczy się inną rolą obecnej pracy nauczyciela. Bardzo rzeczowo przedstawia tę rolę F. Znaniecki, pisząc, że „rola pracy nauczyciela przeszła długą ewolucję. Jeszcze w początkach wieków nowożytnych nauczyciele jakiegoś zawodu zaprawiali młodzież do zawodu tegoż. Obecnie nauczyciel nie uczy dziecka wyłącznie utylitaryzmu płaskiego, ale stara się go wychować, będąc sam świadomym członkiem społeczeństwa — na pełnowartościową osobowość społeczną, zdolną objąć taki zawód, który będzie odpowiadał uzdolnieniom dziecka, a nie poprzestaje na rozwoju pewnej tylko funkcji umysłu, związanej — jak w czasach starożytnych i średniowiecznych — z należeniem do pewnej grupy społecznej czy politycznej" (23, str. 128—9).

Sprawę technicznego kształcenia młodzieży poruszyliśmy w artykule: „O aktywną pracownię fizyczną" (25).

V. Motywy, związane z poradnictwem zawodowem.

Motyw trzydziestypierwszy: „Po ukończeniu szkoły może poradzić, gdzie należy uczyć się", chociaż reprezentowany przez jedną dziewczynkę, wypowiadającą się za nauczycielką, wskazuje jednak, że dziatwa już w szkole powszechnej zaczyna przemyśliwać nad selekcją pod względem uzdolnień.

VI. Motywy, związane ze szczerością lub kłamstwem.

Motyw trzydziestydrugi: „Jest szczera względem dzieci", podany jest przez jednego starszego i wiekiem i klasą chłopca za nauczycielką. Pojęcie „szczerość" ma tu zasiąg minimalny i oznacza napewno dotrzymywanie słowa. Wypadek ten chociaż jest odosobniony, nakłada jednak na nauczyciela obowiązek dyżurowania w stu procentach nad sobą, jako wychowawcą.

Motyw trzydziestytrzeci: „Więcej wierzy dzieciom, że mówią prawdę", wypowiedziany jest przez jedną starszą i wiekiem i klasą dziewczynkę za nauczycielką. Motyw ten jest coprawda odosobniony, ale poruszone w nim zagadnienie ma pierwszorzędne znaczenie wychowawcze; z tego więc powodu omówimy go głębiej. Motyw ten nasuwa konieczność postawienia następujących punktów wytycznych: 1) Dlaczego dziecko kłamie? 2) Dlaczego żąda wiary w swoje przyznanie się? 3) Jaki ma być stosunek wychowawcy do kłamstw dziecka?

Dziecko — jak tego dowiódł Piaget — żyje w świecie animizmu i arcyficjalizmu. W świecie tym właściwa przyczynowość i uzasadnienie logiczne pomieszane są z racją psychologiczną. Dziecko ujmuje świat przez szkła swego egocentryzmu (4).

Dla dziecka więc pojęcie kłamstwa w naszem rozumieniu nie istnieje. Dziecko kłamie dlatego, bo nie wie, co jest kłamstwem, a co niem nie jest. Dopiero przez wrastanie w zbiorowość, obcowanie ze społecznością, uświadamia sobie dziecko pojęcie kłamstwa. Dziecko często kłamie nieświadomie i swoje „kłamstwo" uważa za prawdę.

Dziecko ma wielką słuszność w żądaniu od wychowawcy wiary w swoje wyznania, gdyż niektórzy skłonni są traktować dziecko szablonowo, nie zwracając uwagi na typy indywidualne, wyrządzając tem dzieciom wielką krzywdę moralną. Słusznie podkreśla Foerster, pisząc, że „każda niebaczna nagana, wszelka nieuzasadniona nieufność, wszelkie ironiczne i szydercze odnoszenie się do dzieci... nawet jedno słowo, wypowiedziane przez wychowawcę lub nauczyciela, może w zakresie uczuć i woli dziecka wywołać hamowanie lub depresję, wskutek czego odniesie dziecko trwałą, wewnętrzną szkodę" (7, str. 5). Te same rezultaty swych dociekań podaje E. Key: „Najlżejsza nieufność, naj-

drobniejsza niedelikatność, maleńka niesprawiedliwość, ulotne szyderstwo pozostawiają palące piętna w czułej duszy dziecięcej" (6, str. 78).

Motyw ten zakończę głębokiemi słowami Foerstera, że „nauczyciele, bez świętego zapału i bez należytej powagi, to niszczyciele młodych charakterów, to rozsadnicy moralnego zła" (7, str. 211).

Motyw trzydziestyczwarty: „Jest sumienniejszy i lepszy", podany jest przez 4 dziewczynki: w trzech wypadkach za nauczycielką, a w jednym za nauczycielem. Niejasne trochę jest pojęcie „sumienniejszy", które z pewnością nie oznacza głębokiej sumienności moralnej, ale identyczne jest z pojęciami serdeczniejszy, przyjacielski itd. Motyw ten jest więc podobny do motywu 21.

VII. Motywy, związane z afektacją wychowawców.

Motyw trzydziestypiąty: „Mniej nerwowi i nie tak prędko stawiają dwójki", jest bardzo znamienny i głęboki, omówimy więc go obszerniej. W motywie tym dziatwa wypowiada się wyłącznie za nauczycielem w ilości trzech chłopców i jednej dziewczynki, razem 1,5% ogółu dzieci. Motyw ten w zupełności potwierdza poprzednie wywody o właściwościach wrodzonych wychowawców płci męskiej i żeńskiej. Nie dziwimy się temu, że dziatwa uznaje nauczycielki za bardziej nerwowe. Kobiety, będąc więcej nastawione wzruszeniowo i uczuciowo na zjawiska świata zewnętrznego, silniej pobudzają się przy spotkaniu się z przeciwnościami tego świata.

Posłuchajmy, co w tej sprawie mówi Foerster: „Naczelną i najświętszą zasadą każdego nauczyciela powinno być pielęgnowanie pod każdym względem i szanowanie przez właściwy sposób traktowania wszystkiego tego, co stanowi rzeczywistą wartość człowieka, t. j. przedewszystkiem poczucie własnej godności wychowanka, z którego to poczucia wypływają wszystkie dobre jego usiłowania. Największą siłą wychowawczą nauczyciela jest jego władanie własnemi wzruszeniami i opanowanie wpływów zewnętrznych. Nauczyciel, którego wadami są gniewliwe usposobienie i niecierpliwość, nie odpowiada właściwemu zadaniu

swego zawodu" (7, str. 203—213). Z zapatrywaniami Foerstera zgadzają się i myśli L. Jeleńskiej, która pisze: „Aby utrzymać w klasie nastrój pogodny i równy, musi być nauczyciel sam pogodny i równy, czyli musi sam nad swemi troskami zapanować, wprost zrzucić je z myśli, wchodząc do klasy, bo nie może żądać, żeby dzieci dostosowały się do jego przygnębiającego nastroju. Dzieci tem są niegrzeczniejsze, im my jesteśmy bardziej zdenerwowani" (22, str. 52).

Cóż ma zrobić nauczycielka, aby poskromić swą wrodzoną nerwowość? Odpowiedź znajdziemy w dziele Bovet'a (10). Należy więc swe wrodzone nastawienie wzruszeniowo-uczuciowe sublimować na cechy wychowawczo dodatnie, jak szczerość, przyjacielskość, dobroć itd., a unikać sublimacyj niepożądanych, jak gniewliwość, nerwowość itp.

VIII. Brak wszelkich motywów.

Numer trzydziestyszósty: Pod tym numerem wypowiedziało się: za obojętnością 11 chłopców i 5 dziewcząt, razem 6% dziatwy; za nauczycielem 7 chłopców i 2 dziewczynki, czyli 3%, za nauczycielką 2 dziewczynki tj. 0,7% dzieci. Nie podało więc motywu łącznie około 10% dzieci. Należy zastanowić się, co jest przyczyną tego stanu rzeczy.

1) Może ta część dziatwy nie zrozumiała do nich skierowanego pytania?

2) Może, jak i w motywach 29 i 30, jest dla nich obojętne, kto będzie uczył?

3) Może są to dzieci opóźnione w rozwoju, u których jeszcze nie zrodziło się poczucie odrębności płci?

Należy z miejsca odrzucić, że dzieci nie zrozumiały pytania w znaczeniu zewnętrznem; mogły go nie zrozumieć wewnętrznie, a wtedy ma miejsce wypadek 3). Część dziatwy i to młodszej — jak tego dowodzi tablica — nie podając motywu, jednak napewno ten motyw dla siebie miała; uważała bowiem, że skoro ona ma motyw, którego nawet i nie poda, to nauczyciel ten motyw napewno zrozumie. Jest to czystej wody egocentryzm dziecięcy. Dziatwa młodsza, być może, że częściowo jeszcze nie zrozumiała duchowych różnic między wychowawcami różnej płci.

IX. Zagadnienia, nie poruszone w odpowiedziach dzieci.

Uderza nas wprost w oczy, jak ogromny głaz to, że dziatwa w 286 odpowiedziach nie dała żadnej wzmianki o tak ważnych przecież zagadnieniach jak: 1) stosunki religijne i 2) ułomności fizyczne wychowawców.

Ze zbadanych 286 dzieci było przeciętnie: 78% wyznania rzymsko-kat., 8% prawosławnego i 15% mojżeszowego. Grono nauczycielskie w szkole składało się też w 76% z wyznania rzymsko-kat., w 18% prawosławnego i 6% mojżeszowego. Z tego niezbicie wypływa, że dziatwa w wieku szkoły powszechnej nie jest wrażliwa na różnice dogmatyczne w poszczególnych kierunkach religijnych.

Słuszną więc myśl podaje Ellen Key, że „bardzo wielu poważnych chrześcijan wyrażało się, iż „niema lepszego dowodu na to, jak głęboko religja tkwi w naturze człowieka, że nawet nauka religji nie mogła jej stamtąd wyplenić". To właśnie wrodzone poczucie religijności chroni początkowo dziecko od niewłaściwej czasem nauki religji dogmatycznej, którą to naukę krytykuje Ellen Key w słowach: „Nie mam bardziej heretyckiego pojęcia jak to, że gdy wypadek ochroni jakieś dziecko od nieszczęśliwego wypadku, anioł-stróż nad niem czuwał. Cóż robi ten anioł-stróż przy tylu innych nieszczęśliwych wypadkach, gdy np. matka, wychodząc do roboty, pozostawia dzieci same, a one przez okno wypadają lub palą się w ogniu, gdy w ciemnych suterenach wzrok tracą, gdy się na śmierć zaduszą, ponieważ w ciasnych mieszkaniach sypiają w jednem łóżku z rodzicami, a ci naprzykład są pijani; gdzież on jest wtedy, gdy rodzice z przesytu życia lub religijnego obłędu dzieci swe zabijają, lub gdy one same ze strachu przed karą odbierają sobie życie" (6, str. 212 i 213).

Widzimy więc jasno, że te różne dogmatyczne nastawienia religijne, które rodzą niesnaski, niszczące najlepsze siły duchowe ludzkości, nie są wrodzone umysłowości dziecka, nie występują nawet w jego dziecięcości, mimo usilnych zabiegów duszpasterzy różnych kierunków dogmatycznych.

Na ułomności fizyczne nauczycieli ze 286 dzieci żadne nie zareagowało, chociaż niektórzy wychowawcy byli okaleczeni na

wojnie, lub z powodu długoletniej pracy nauczycielskiej. Niesłuszne jest więc twierdzenie niektórych czynników, że nauczyciele-inwalidzi nie mogą pełnić swych obowiązków wychowawczych, o ile bezwzględnie nie stoi na przeszkodzie ku temu ich charakter skaleczenia.

X. Zestawienie ogólne.

Po szczegółowem omówieniu każdego motywu przystępujemy teraz do zestawienia procentowego poszczególnych ich rodzajów.

Pod względem karności: wypowiedziało się za nauczycielem, jako mniej surowym, 13 chłopców i 3 dziewczynki, razem 6% dzieci, a 7 chłopców i 6 dziewczynek, czyli 4% dzieci; chociaż uważają nauczyciela za więcej surowego, jednak wolą go dla sprawiedliwej karności, która umożliwia im uczenie się w klasie. Razem za nauczycielem opowiedziało się 10% dziatwy. Za nauczycielką, jako mniej surową, opowiedziało się 15 chłopców i 41 dziewczynek, czyli 20% dzieci, a jako więcej surową, ale sprawiedliwą i umożliwiającą uczenie się w klasie, jeden chłopiec, czyli 0,3% Łącznie więc za nauczycielką głosowało 20,3% dzieci,

Z zestawienia tego widać, że powodzenie płci męskiej u chłopców pod względem karności mało się różni od płci żeńskiej, natomiast u dziewcząt spada do minimum, aby znowu u dziewcząt starszych, które żądają dyscypliny, umożliwiającej należyte im uczenie się, wybiło się na plan pierwszy.

Pod względem metod nauczania: za nauczycielem, jako lepiej i dokładniej nauczającym, wypowiedziało się 28 chłopców i 10 dziewczynek, razem 13% dzieci: za nauczycielką — 4 chłopców i 3 dziewczynki czyli 2%. Nauczyciela uważają jako mniej wymagalnego: 5 chłopców i 2 dziewczynki, czyli 3% dzieci; nauczycielkę — 4 chłopców i 10 dziewczynek razem 5% dzieci. Sumować tych procentów nie można, gdyż każdy zgoła coś innego oznacza, jednak dla możności porównania z motywami, odniesionemi do karności wogóle podsumowaliśmy je. Wyniki są: za nauczycielem 16% ogółu dziatwy, a za nauczycielką 7%. Wyniki te raz jeszcze potwierdzają, że nauczyciele pod względem osiąganych wyników w nauczaniu więcej niż dwukrotnie przewyższają nauczycielki, natomiast pod względem łagodności w karności dwukrotnie ustępują nauczycielkom.

Pod względem stosunku do wychowawców w okresie dojrzewania płciowego dziatwy: za nauczycielem, jako lepszym, serdeczniejszym, milszym itd., wypowiedziało się 16 chłopców i 5 dziewczynek, razem 7% ogółu dziatwy; za nauczycielką — 6 chłopców i 51 dziewczynek, czyli 20% dzieci. Widzimy więc, że nauczycielka prawie trzykrotnie przewyższa nauczyciela cechami, umożliwiającemi jej większy wpływ wychowawczy na dziatwę, ale tylko na dziewczynki.

Pod względem obojętności na płeć: za obojętnością wypowiedziało się 7 chłopców i 10 dziewczynek, razem 16% ogółu dziatwy.

Pod względem poradnictwa zawodowego: za nauczycielką, jako lepiej mogącą poradzić w dalszem kształceniu się, wypowiedziała się jedna dziewczynka, co stanowi 0,4% ogółu dziatwy.

Pod względem szczerości i kłamstwa: za nauczycielem, jako więcej szczerym, wypowiedziała się jedna dziewczynka t. j. 0,4%; za nauczycielką 1 chłopiec i 3 dziewczynki t. j. 1,5%. Nauczycielce też jedna dziewczynka, t. j. 0,4% ogółu dziatwy, przyznaje cechę „większego wierzenia dzieciom w prawdziwość ich wyznań". Chociaż te procenty pod względem treści zupełnie nie pokrywają się ze sobą, zestawimy je jednak — jak już poprzednio wzmiankowaliśmy — razem. Za nauczycielem więc wypowiedziało się 0,4%, a za nauczycielką 2% ogółu dziatwy. Nauczycielka więc odniosła tu zupełny triumf nad nauczycielem, ale tylko u dziewczynek, gdyż ona może lepiej wczuć się w ich psychikę.

Pod względem afektacji: za nauczycielem, jako mniej nerwowym, wypowiedziało się 3 chłopców i 1 dziewczynka, razem 1,5% ogółu dziatwy; za nauczycielką zero %. W grupie tych motywów zachodzi zupełna przeciwność w stosunku do poprzednich. Zupełny triumf odniósł nauczyciel.

Bez podania powodów: za nauczycielem wypowiedziało się 7 chłopców i 2 dziewczynki, razem 3%; za nauczycielką 2 dziewczynki, t. j. 0,7%: obojętnych było 11 chłopców i 5 dziewczynek, czyli 6% ogółu dziatwy.

Ogólnie pośród chłopców: za nauczycielem opowiedziało się 78, co równa się 61% ogółu chłopców; za nauczycielką opo-

wiedziało się 31, czyli 24%; i obojętnych było 19, t. j. 15%. Zbadanych było chłopców 128.

Ogólnie z pośród dziewczynek: za nauczycielem było 31, co równa się 20% ogółu dziewczynek; za nauczycielką było 112, czyli 71%; i obojętnych było 15, t. j. 9%. Zbadanych było dziewczynek 158.

Porównywując te dane, widzimy, że nauczyciel ma powodzenie u chłopców, a nauczycielka u dziewczynek. Występuje jeden ciekawy fakt, dlaczego chłopcy są więcej obojętni na płeć niż dziewczynki. Wytłumaczyć tego nie umiemy.

W ogólnem zestawieniu dzieci: za nauczycielem opowiedziało się 109, czyli 38% ogółu dzieci; za nauczycielką 143, czli 50%, dzieci i obojętnych było 34, t. j. 12% dzieci.

Rozpatrzenie wszystkich motywów i zestawienia procentowego utwierdziło nas w bardzo ciekawych faktach. 1) Co imponuje starszym i młodszym chłopcom w każdej płci wychowawców? 2) Co imponuje starszym i młodszym dziewczynkom w każdej płci wychowawców? 3) Jakie cechy wychowawców wogóle najwięcej zajmują dziatwę starszą i młodszą szkoły powszechnej?

Na zakończenie, obok już wyprowadzonych wniosków praktycznych przy każdym motywie, względnie rozdziale, podamy parę nowych wniosków, oraz parę zagadnień palących, ale możliwych bardzo łatwo do zrealizowania. 1) Przy wizytacji zwracać uwagę większą u nauczycielek na stronę nauczania, a u nauczycieli na stronę wychowania dziatwy. 2) Przy obsadzaniu stanowisk kierowniczych powoływać mężczyzn tam, gdzie więcej wymaga się poważnego nauczania, a kobiet tam, gdzie więcej wymaga się poważnego wychowania. 3) Jednem z takich palących zagadnień jest ustanowienie etatów powiatowych psychologów szkolnych, którzyby, wobec realizacji u nas szkoły jednolitej, umożliwili zrealizowanie drugiego warunku szkoły jednolitej, t. j. przeprowadzenie selekcji uzdolnień dziatwy i skierowywanie jej do odpowiednich szkół. Ziściłoby się wtedy nasze marzenie, „aby właściwy człowiek, był na właściwem miejscu“, t. j. przy właściwym warsztacie pracy.

Drugiem zagadnieniem, niemniej palącem, jest umiejętne, oparte na znajomości przyrodzonych i nabytych przez dziecko

właściwościach, wprowadzanie w życie obowiązujących programów wychowania i nauczania przyszłych obywateli kraju. Kierownik każdej szkoły, każdy jej nauczyciel lub nauczycielka, mający wprowadzić w życie jakiś nakaz lub zakaz władzy, muszą te wymagania dowiązać do każdej już ukształtowanej struktury dziecka tak, aby powstała struktura wyższego rzędu, struktura więcej plastyczna, ale by poprzednio istniejąca nie została rozkawałkowana (11 i 18).

Przecież my, wychowawcy, musimy wiedzieć, że zarządzenia władz są wydawane dla szkoły i dziecka wogóle, jako pewnego pojęcia abstrakcyjnego — inaczej być nie może — a przecież, „dziecka wogóle" nie znajdziemy; takiego dziecka niema, jest tylko dziecko, jako poszczególne indywiduum.

Musimy o tych rzeczach pamiętać, gdyż — jak słusznie powiada E. Key — „Wychowanie młodzieży jest najwyższem zadaniem Narodu" (6, str. 12). Nasz zaś Naród zadanie to z ufnością przelał na nas wychowawców w nadziei, że my zadaniu temu godnie sprostamy.

Uwaga. Na osobnej karcie, luźno załączonej do zeszytu, umieszczona jest tablica, obrazująca schematycznie wyniki ankiety.

Wykaz literatury, cytowanej w tekscie:

4) J. Piaget — *Mowa i myślenie u dziecka.*
6) Ellen Key — *Stulecie dziecka.*
7) Fr. Foerster — *Szkoła i charakter.*
10) P. Bovet — *Instynkt walki.*
11) K. Koffka — *Die Grundlagen der psychischen Entwickelung.*
12) W. W. Zienkowski — *Psychologja dziecięctwa.*
13) K. Sesemann — *Kerl- und Schalk-Typus.*
14) O. Tumlirtz — *Die seelischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit.*
16) St. Szuman — *Psychologja światopoglądu młodzieży.*
18) J. Joteyko — *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych.*
22) L. Jeleńska — *Sztuka wychowania.*
23) F. Znaniecki — *Socjologja wychowania*, tom I.
25) *Przyjaciel Szkoły*, Nr. 5, 1933 r.

Oszmiana (woj. wileńskie). Andrzej Mamczyc.

OCENA PRACY NAUCZYCIELA I JEJ PRAWNE PODSTAWY.

Praca nauczyciela szkoły powszechnej jest obecnie szczególnie trudna. Składają się na to różnego rodzaju przyczyny. Wymienię tu jedynie niektóre z nich: klasy, przepełnione dziatwą, zdemoralizowaną nędzą i nieodpowiedniemi warunkami mieszkaniowemi, brak książek i często najniezbędniejszych pomocy naukowych, nauczyciel zmęczony pracą szkolną i pozaszkolną, udziałem w różnych konferencjach, pracą na kursach dokształcających, zbieraniem różnego rodzaju składek, przygotowaniem na lekcje oraz pracą samokształceniową. Mimo wszystkie przeszkody nauczyciel pracuje i osiąga wyniki przeważnie dobre. W trudnych tych warunkach nauczyciel jedno ma tylko życzenie i pragnienie. Otóż chce on, aby pracę jego oceniano objektywnie.

Kwestja oceny pracy nauczyciela, jakkolwiek zawsze aktualna i zawsze wywołująca ożywioną dyskusję, obecnie znów stała się przedmiotem sporów. W styczniu ub. roku (Nr. B. P. 97/35) ukazała się w Dzienniku Urzęd. Min. W. R. i O. P. (nr. 8, poz. 118) „Instrukcja o kwalifikowaniu nauczycieli", wydana na podstawie § 3 rozporządzenia Min. W. R. i O. P. w porozumieniu z Prezesem Rady Ministrów z dnia 14 VI 1934 r. (Dz. U. R. P. nr. 54, poz. 490). Instrukcja oraz cytowane rozporządzenie są aktem wykonawczym do art. 18, 19 i 98 „Ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli" z dnia 17 II 1922, zmienionej dnia 21 X 1932 r.

Zgodnie z postanowieniami nowych przepisów o ocenie pracy nauczycieli, kierownik szkoły jest zobowiązany do prowadzenia arkusza spostrzeżeń, ustalania opinji o nauczycielu oraz przesyłania tych materjałów inspektorowi szkolnemu. Na podstawie zebranych przez kierownika szkoły materjałów oraz własnego mniemania (opierając się na dokonanych wizytacjach), inspektor szkolny ustala ocenę pracy i wpisuje ją do karty kwalifikacyjnej nauczyciela.

Instrukcja o kwalifikowaniu pracy nauczycieli, nakładając na kierownika szkoły obowiązek prowadzenia arkusza spostrzeżeń i ustalenia opinji o nauczycielu, przytacza równocześnie w § 2

(pkt. 1, 2 i 3) sprawdziany, według których należy pracę tę oceniać. Sprawdzianów tych jest dużo, a odnoszą się one do wartości zawodowych nauczyciela, szczegółowo wyliczonych, i do jego wartości ogólnych, ale prócz tego należy brać pod uwagę — w miarę potrzeby i możności — stosunek do miejscowej ludności, udział w pracy oświatowej i społecznej środowiska oraz stosunki osobiste i rodzinne nauczyciela, gdy wpływ ich znaleźć może odbicie w wynikach pracy i sytuacji służbowej (pkt. 3, § 2 cyt. „Instrukcji"). Już pobieżne przeczytanie przytoczonego paragrafu każe nam stwierdzić, że trudny do wykonania obowiązek włożono na barki kierownika szkoły, tem trudniejszy, a tem samem bardziej niebezpieczny; „każda bowiem opinja jest nietylko oceną wartości nauczyciela, lecz również sprawdzianem wartości kwalifikującego jego przełożonego" (ust. 2, § 3).

Tak więc postanowienia te, dotyczące oceny pracy nauczyciela szkoły powszechnej, wprowadzają cały szereg zmian.

Kierownik szkoły, poprzednio traktowany jak starszy kolega grona nauczycielskiego każdej wyżej zorganizowanej szkoły, staje się przełożonym podobnie jak w szkolnictwie średniem dyrektor, który oddawna już prowadził arkusze kwalifikacyjne nauczycieli. Zarządzenia nowe w pewnym stopniu regulują prawnie i sankcjonują od szeregu już lat wytworzony stan rzeczy. Wszak wiadomo, że kierownicy, zwłaszcza szkół III stopnia, byli zobowiązani przesyłać inspektorowi szkolnemu miesięczne sprawozdania z dokonanych wizytacyj u poszczególnych nauczycieli. Sprawozdania te, to w swoim rodzaju arkusze spostrzeżeń. Poza tem z różnych okazyj korzystać mogli i korzystali kierownicy szkół, aby inspektorowi szkolnemu przedstawiać swoją opinję o tym czy innym nauczycielu, a inspektor podobnie jak obecnie, mógł mieć wątpliwości co do słuszności ich opinji (§ 7 Instrukcji). Mógł więc też inspektor na podstawie nieoficjalnych doniesień kierownika szkoły ustalić ocenę pracy nauczyciela.

Jest jednak r ó ż n i c a n i e k o r z y s t n a w znacznej mierze dla kierowników szkół. Dotychczas prawnie nie ponosili oni odpowiedzialności za wydaną opinję. Obecnie uwagi, zawarte w arkuszu spostrzeżeń, pozwolą inspektorowi szkolnemu ustalić z dużą łatwością, czy piszący te spostrzeżenia odpowiada wymogom § 2 Instrukcji, a przedewszystkiem pkt. 2, który mówi o wartości

ogólnej, inteligencji ogólnej, kulturze umysłowej, uczciwości, ideowości, samodzielności i poczuciu odpowiedzialności służbowej oraz energji. Tak więc arkusz spostrzeżeń danego nauczyciela często stanowić będzie o losie nietylko nauczyciela, ale i kierownika szkoły. Arkusze te staną się wkrótce źródłem udręczeń samego kierownika szkoły, który (w poczuciu odpowiedzialności służbowej za wpisane uwagi) niejednokrotnie długo zastanawiać się będzie musiał, co napisać. Wreszcie będzie musiał zabrać się poważnie do dalszej nad sobą pracy.

Instrukcja o kwalifikowaniu nauczycieli, przyjęta z zapałem przez ogół kierowników, nakłada na nich ciężkie bardzo obowiązki, powiększając i tak już liczne ich zajęcia kancelaryjne nie dając wzamian zato żadnych realnych korzyści.

Nauczycielowi zaś przybył znów jeden przełożony. Dotąd kierownik uważał siebie przedewszystkiem za instruktora i gdy hospitował, myślał o tem, jakich nauczycielowi, swemu młodszemu koledze, udzielić instrukcyj. Wiedział o tem nauczyciel i nie obawiał się obecności kierownika szkoły na lekcji. Obecnie po wprowadzeniu w życie nowej instrukcji, sytuacja ta ulegnie zmianie. Na lekcji obecny będzie kierownik-przełożony, a wszystkie spostrzeżenia, spisane dokumentarnie, stanowić będą o dalszej przyszłości nauczyciela. Postanowienia te okazać się mogą również bardzo niebezpieczne; dają bowiem możność do nadużywania swego stanowiska. Wszak kierownik ma nawet prawo wglądać w stosunki osobiste oraz rodzinne nauczyciela z pewnemi oczywiście ograniczeniami (pkt. 3, § 2). W praktyce jednak trudno będzie ustalić, kiedy znajomość tych stosunków okaże się konieczna.

Jaką obierze kierownik szkoły metodę celem poznania ich? Najracjonalniejsza byłaby bezpośrednia, a więc utrzymywanie ścisłych stosunków towarzyskich z całem bez wyjątku gronem. Czy tak będzie, niewiadomo. Prawdopodobnie kierownik szkoły nie będzie chciał tego zrobić, a z drugiej strony i nauczycielstwo nie będzie chciało bliżej z nim żyć, wiedząc, co go do tego zmusza, czy skłania. Skąd więc czerpać będzie swe wiadomości kierownik szkoły? Trudno przypuszczać, by korzystał z plotek, jak również trudno przypuszczać, by ważny ten punkt pomijał milczeniem.

Uwagi jego byłyby przecież niedokładne, a **o p i n j a** **m u s i** **b y ć** **w y c z e r p u j ą c a** (§ 3, ustęp 2 Instrukcji).

Jakkolwiek § 1 Instrukcji wyraźnie stwierdza, że „przełożony, powołany do sprawowania nadzoru służbowego, obowiązany jest znać nauczyciela, o którym ma wydać opinję, względnie dla którego ustalić ma ocenę", a artykuł 18 „Ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli" mówi, że ocenę tę ustala się na podstawie opinji dwóch osób, to jednak zdarzyć się może, że inspektor, nie znając nauczyciela, ustali ocenę na podstawie jedynie opinji kierownika, a to zgodnie z brzmieniem § 9 rozporządzenia z dnia 14 VI 34 r. Przypuszczać jednak należy, że takie fakty nie zdarzą się z uwagi nietylko na pogwałcenie postanowień art. 18 pragmatyki nauczycielskiej, ale przedewszystkiem dlatego, że przyczyniłoby się to do poważnego bardzo zwężenia i ograniczenia roli inspektora szkolnego.

Poznań. Józef Menzel.

EKONOMJA PRACY A ZDROWIE.

(W t r o s c e o z d r o w i e n a u c z y c i e l a.)

We wszystkich zawodach spotykamy obecnie trudne warunki pracy. Każdy pracujący, umysłowo czy fizycznie, odczuwa ciążący na nim ogrom zadań. Nikt nie przewidywał — kiedy decydował o wyborze zawodu — tej ilości pracy, którą obecnie musi wykonać. Stąd stało się dzisiaj powszechniejszem niż kiedykolwiek narzekanie na swój zawód. Wśród urzędników są wprawdzie lepiej i gorzej sytuowani, lecz wszyscy mają pracy dosyć.

My, nauczyciele, zaś mamy jej w najkorzystniejszych warunkach tyle, co inni, najczęściej jednak więcej a nadto praca nasza wymaga obecnie większej intensywności. Roz ważmy więc zagadnienie: jak możnaby w obecnych warunkach oszczędzać swoje zdrowie, wypełniając równocześnie dobrze swe obowiązki.

Odpowiedź na to pytanie — krótka: starać się przy minimum wysiłku, włożonego w pracę, uzyskać maksymum wyników, czyli p r a c o w a ć e k o n o m i c z n i e.

Ilu to kolegów jest obecnie przeciążonych pracą, a ilu pracuje niemal ostatnim wysiłkiem, choć powinni wypocząć! W pewnej mierze możemy sami sobie ułatwić pracę, sami sobie pomóc.

Nasze główne organy pracy to gardło i płuca. Kto z nas nigdy na gardło nie chorował? Musimy przecież, choć z przerwami, mówić przez pięć godzin dziennie. Dalecy jesteśmy od twierdzenia, iż lekcje to wykłady nauczyciela; jednak trzeba przyznać, że zawsze jeszcze za dużo mówimy. Powinniśmy mówić tylko to, czego nie można w jakikolwiek inny sposób wyrazić np. pisaniem, wskazywaniem, znakami umówionemi i jedynie wtedy, gdy nie mogą nas zastąpić uczniowie. Mówienie nauczyciela powinno się ograniczyć do wydawania poleceń i przedstawiania nowego materjału, o ile nie można go w innej niż opowiadającej formie podać. Będzie to nietylko korzystne dla nauczyciela ale i dla uczniów, i zgodne z żądaniem nowych programów.

W lekcji ćwiczeń cielesnych, które przecież tak bardzo absorbują nasz organ mowy, bo mówimy wtenczas nie w klasie i z konieczności głośniej, może nauczyciel zaoszczędzić wiele mówienia przez wprowadzenie znaków umówionych gwizdkiem. Jak często słyszałem młodych kolegów, mówiących aż zbyt głośno w czasie tych lekcyj! Dzisiaj, zaledwie po kilku latach takiej „gospodarki" gardłem, mówią tak, że ich przez drzwi nie słychać.

Zważajmy więc nietylko na ilość, lecz i na jakość mówienia. Wszelkie wykrzykniki dla wprowadzenia karności winny zniknąć ze słownika nauczyciela. Nauczyciel wchodzi do klasy, a tu wrzawa. Co czyni? Bardzo często stara się ową wrzawę zagłuszyć, bo chce, aby go uczniowie słyszeli. Skończmy raz na zawsze z tą metodą. Stańmy w takim momencie przed rozkrzyczaną klasą i patrzmy, milcząc, na uczniów; uśmierzajmy wrzawę wzrokiem i powagą postawy. To nie wymaga od nas żadnego wysiłku, prócz panowania nad sobą. To zresztą nie nowość! Wielu tę metodę stosuje, ale nie wszyscy, a warto, aby się stała powszechną, bo jest bezwarunkowo skuteczna i korzystna. Należy ją stale stosować: na lekcji, na wycieczce

i w czasie przerwy. W klasie winien nauczyciel tylko tak głośno mówić, aby go w zupełnej ciszy rozumieli uczniowie, siedzący w ostatnich ławach. Za drzwiami i oknami jest jego głos zbędny. Jeśli ciszy w klasie niema, trzeba przestać mówić i zaczekać na nią — bez jakichkolwiek wykrzykników. Milczeniem trzeba wymóc od uczniów milczenie, bo tak jest w życiu. Artysta nie wcześniej zaśpiewa, aż się audytorjum uspokoi. Tak winno też być w szkole.

Drugą naszą bolączką, to nerwica serca — „choroba zawodowa nauczycieli", jak mi pewien lekarz powiedział. I tej można uniknąć, a jeśli się ją już nabyło, można ją zmniejszyć. Niech tylko nauczyciel unika wszelkich podnieceń, zdenerwowań w pracy przez panowanie nad sobą, niech wyrobi w sobie równowagę duchową, niech wystrzega się porywów, niech mówi mało, cicho i spokojnie, a wkrótce będzie się czuł mniej wyczerpanym, a zato więcej zadowolonym ze swego zajęcia. Wszelkie podniecanie się, to szkodzenie sobie i uczniom. Panujmy więc nad nerwami, bądźmy obserwatorami i krytykami własnego sposobu pracy i nakładu sił, a spostrzeżemy wtedy, że dużo błądzimy i sami własne zdrowie marnujemy. Zło można naprawić, ale trzeba nietylko umieć lecz i chcieć to uczynić. Pracujmy sami spokojnie, a wtenczas i uczniowie się uspokoją.

Müller - Petersen*) twierdzi: „Jeśli nauczyciel będzie mówił jedną dwudziestą tego, co zwykł był dawniej mówić w lekcji, to powie prawdopodobnie zawsze jeszcze dość. Autor wskazuje na ilość czasu zajmowanego w lekcji mówieniem przez nauczyciela i uczniów (każdego ucznia zosobna) i poleca obliczyć jego stosunek. W lekcji powinien zniknąć szereg powiedzeń nauczyciela jak np. „Siadaj" i t. p. Zamęt, gwar, rozmowy w klasie są spowodowane zdaniem autora często niewłaściwem i zbytecznem mówieniem nauczyciela. Jeśli on będzie umiał milczeć, to będzie panował najlepszy porządek w klasie.

Powyższe uwagi są dowodem, że kwestja nadmiernego mówienia nauczyciela jest niestety zawsze jeszcze aktualna.

Poznań. Kazimierz Mulczyński.

---

*) „Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung". Peter Petersen, Weimar 1930.

UWAGI JĘZYKOWE.

„Po wydrukowaniu arkusza natychmiast rozbiera się zestaw".

Uwagi niniejsze przesłał p. Stanisław Szober, prof. Uniw. Warszawskiego, na osobistą prośbę redaktora. W swoim „Dopisku" do Nr. 3 bowiem użył redaktor — w rękopisie — formy *rozbierze*, korektorka drukarni jednakże zamieniła ją na *rozbiera* i tak też zdanie zostało wydrukowane. Panu Profesorowi uprzejmie dziękujemy za wyjaśnienie. Red.

Powstała wątpliwość, czy w przytoczonem powyżej zdaniu należy użyć formy: *rozbiera się* czy *rozbierze się (zestaw)*. Odpowiedź na tę wątpliwość wyciągnąć można ze znaczenia tych form. Pierwsza jest formą czasu teraźniejszego, druga formą czasu przyszłego; pierwsza prócz czasu teraźniejszego oznacza także t. zw. ogólny, druga — czas przyszły. Czas teraźniejszy i przyszły konkretyzuje oznaczoną przez czasownik czynność, łączy ją z określonym momentem czasu i nadaje jej przez to charakter jednostkowy, czyli charakter czynności realnej, to jest takiej czynności, która została wykonana w jakimś poszczególnym momencie czasu. Przeciwnie, czas ogólny przedstawia czynność w oderwaniu od jakiegoś jednostkowego momentu i nadaje jej przez to charakter abstrakcyjny, naprzykład w takich zdaniach jak: *ptaki latają*, *ryby pływają*, *ludzie myślą*. W takich i podobnych zdaniach czasowniki nie oznaczają samych, faktycznie wykonywanych czynności, lecz tylko zdolność bądź zwyczaj ich wykonywania.

Jak wobec tego powinno wyglądać przytoczone w nagłówku zdanie, jakiej formy powinniśmy w niem użyć w czasowniku: formę czasu ogólnego czy teraźniejszego?

Gdyby chodziło o jakiś fakt poszczególny, jednostkowy, to nie ulega wątpliwości, że jedynie poprawną formą byłaby forma czasu przyszłego. „Ostatnią korektę czytałem wczoraj późnym wieczorem. Po wydrukowaniu arkusza natychmiast rozbierze się zestaw, by go czemprędzej zużyć do złożenia dopisku". Autor, zdaje się miał na celu przytoczenie tego jednostkowego przypadku, użył więc zupełnie trafnie formy czasu przyszłego. Ponieważ jednak, jak się okazuje, jest to przypadek typowy, bo się powtarza przy druku każdego zeszytu, więc byłaby również słuszna podstawa do użycia formy czasu teraźniejszego.

Oba wyrażenia są zatem prawidłowe, tylko każde z nich w nieco innem ujęciu przedstawia treść zdania, bo pamiętać należy, że my w języku wyrażamy nietylko to, co myślimy, lecz także, jak myślimy.

I stąd właśnie często wypływa, że nieraz jedną i tę samą myśl możemy wyrazić w różny sposób. Każdy z tych sposobów będzie gramatycznie poprawny i psychologicznie uzasadniony, bo każdy w nieco innem oświetleniu będzie przedstawiał treść właściwą zdania.

Warszawa. Stanisław Szober.

RADJO W SZKOLE.

Wyniki ankiety.

Celem rozpisanej ankiety było przedewszystkiem zorjentowanie się, ilu Czytelników „Przyjaciela Szkoły“ interesuje się zagadnieniem audycyj radjowych, przeznaczonych dla szkół i dla dzieci. Do dnia 27 stycznia nadeszło 27 odpowiedzi.*) Liczba ta musi zatem formalnie stanowić miarę tych zainteresowań. Piszę „formalnie“, gdyż napewno wiele Koleżanek i wielu Kolegów słucha często programu dziecięcego, jednak z tych czy innych powodów w ankiecie udziału nie wzięło. Wielka szkoda, bo każdy głos jest dla Redakcji cenną wskazówką w pracy nad doskonaleniem czasopisma, każda uwaga może być wartościowym materjałem przy układaniu programów radjowych. A zobaczymy w dalszym ciągu, że nauczycielstwo nie jest zadowolone z obec-

*) W ankiecie wzięli udział kol.: J. Białecki z Przesławic, B. Daze z Pierławki, St. Dendura z Igołomji, Z. Gryń z Katowic, E. Hołijówna z Chrólczyc, K. Hudymówna z Kłodna, A. Hukowa z Pieczorny, St. Ignaczak ze Sławska, F. Januchowski z Samostrzela, E. Jaskułowska z Wakijowa, K. Jokiel z Górki Duchownej, St. Kardas z Przyłubska, J. Koszałka z Pierwoszyna, A. Kriczi z Wiercieliszek, M. Lewczuk ze Sworów, St. Łubiński z Nowegodworu, J. Menzel z Poznania, M Misiuda z Cepcewicz, E. Palczyński z Pukasowiec, I. Sendela z Przystajni. K Suchołytki z Małkini, J. Szelejewski z Poznania, Szkoła Powsz. Żeńska im. Marc Darowskiej z Maciejowa, K. Szostak z Pińska, A. Szymański z Lubecka, F. Szymkowiak z Szelejewa i Zofja Węgrzyn z Rzeplina. Po dniu 27 stycznia otrzymaliśmy jeszcze dwie odpowiedzi, których jednakże nie wysłaliśmy już p. Nowaczykowi, gdyż nie zawierały nic nowego. — Redakcja składa wszystkim serdeczne podziękowanie za zainteresowanie się ankietą i cenne uwagi.

nego stanu rzeczy, że ma swoje życzenia, że znakomicie wyczuwa potrzeby dziecka i szkoły — więcej, aniżeli wielu autorów radjowych.

Wyniki ankiety omówię kolejno według pytań; na zakończenie zaś spróbuję wysnuć wnioski praktyczne. A więc:

1. Czy Kolega — Koleżanka słucha audycyj, przeznaczonych dla szkół i dla dzieci?

Wszyscy, którzy mają aparaty radjowe (a jest ich 25), słuchają tych audycyj. Tylko dwie odpowiedzi są negatywne.

2. Czy Kol. audycyj tych słucha sam(a), czy z uczniami swej klasy lub szkoły, czy też tylko z własnemi dziećmi?

W 4 odpowiedziach jest mowa o słuchaniu wyłącznie przez nauczyciela, w 5 — z własnemi dziećmi, reszta, tj. 16, z uczniami szkolnymi. Stwierdzenie to jest ważne przedewszystkiem z tego względu, że uwagi krytyczne i życzenia, o których będę referował niżej, oparte są na obserwacji zachowania się dzieci w czasie słuchania audycyj.

3. Których audycyj Kol. słucha: porannych i południowych, czy również popołudniowych i wieczornych?

Najwięcej są słuchane audycje popołudniowe (19), potem wieczorne (17), południowe (13), poranne (7). To znaczy, że audycyj, przeznaczonych w programie dla szkół, słucha najmniej nauczycieli. Wydawać się to może dziwne, bo przecież treść ich jest dostosowywana mniej lub więcej umiejętnie do programu szkolnego, odpowiedź na to znajdziemy jednak w punkcie 7. Wymowna to odpowiedź.

4. Które audycje są, zdaniem Kol., najbardziej cenne z wychowawczego i dydaktycznego punktu widzenia?

Głosy rozbiły się tu dość znacznie. Najwięcej, bo 9 głosów, padło na słuchowiska. Ciekawe są opinje, wyrażone przez kilku uczestników o tych audycjach. Jeden z Kol. pisze, że

„najwięcej cenne są słuchowiska, opracowane należycie; zdarzają się jednak często takie, do których pedagog miałby wiele zastrzeżeń."

Inny głos:

„Cenne są prawie wszystkie, a szczególnie fantastyczne dobrze oddane albo przyrodnicze, jak o krawczyku, co szył zwierzątkom futerka."

Inne audycje otrzymały mniej głosów: bajki — 3; występy zespołów dziecięcych, Stary Doktór i audycje krajoznawcze — po 4. Wymieniono też zagadki muzyczne, chwilkę pytań, opowiadania, skrzynkę pocztową, pogadanki przyrodnicze, audycje muzyczne i występy p. Ładosza. Zacytuję tutaj również kilka ciekawszych zdań, świadczących o krytycznem ustosunkowaniu się do niektórych audycyj:

„Dla wychowania każda jest cenna, jeśli dziecko ją rozumie, lub przynajmniej odczuwa. Dla nauki wielkie znaczenie mają pogadanki, opowiadania, odczyty, słowem to, w czem znajdują się wartości kształcące."

„Audycje nieszczególne, duże braki. Najlepsze krajoznawcze."

„Najchętniej są słuchane audycje słuchowiskowe; odczyty i pogadanki jakoś mniej interesują dzieci".

„Cenne są bardzo audycje muzyczne — jako sposób umuzykalnienia dzieci. Audycje popołudniowe mają duży wpływ wychowawczy, lecz nasze dzieci mieszkają przeważnie daleko od szkoły, a czas nieodpowiedni."

5. Których audycyj dzieci słuchają najchętniej?

Pytanie to łączy się ściśle z poprzedniem; najczęściej bowiem nauczyciel oddaje swój głos na te audycje, które podobają się dzieciom. Dzieci słuchają najchętniej słuchowisk (11 głosów), bajek (5), śpiewów, Starego Doktora, muzyki ludowej (po 2), audycyj prof. Rutkowskiego, barwniejszych pogadanek, chórów dziecięcych, występów solowych dzieci, pogadanek przyrodniczo-geograficznych (po 1). O innych audycjach niema wzmianki. Wynika z tego, że słuchowiska i bajki gromadzą najwięcej dzieci przy radju. Umiejętne przekształcanie różnych pogadanek na słuchowiska usunęłoby niewątpliwie dużo papierowej roboty, którą widzimy obecnie w wielu wypadkach.

A teraz kilka zdań z ankiety:

„Najchętniej słuchają dzieci słuchowisk dla nich zrozumiałych (odpowiedni język, ornamentacja dźwiękowa)."

„Najchętniej lubią słuchać muzyki, ale muzyki, któraby przypominała ich rodzinną wieś, t. zn. polki, oberki itp. Często nawet dzieci chcą, by ich słyszanych pieśni nauczyć."

„Dzieci słuchają najchętniej obrazków regionalnych z akcją oraz z przeżyć — na tle uczuciowem".

6. **Czy w szkole, w której Kol. uczy, znajduje się odbiornik radjowy, czy też szkoła korzysta z aparatu prywatnego?**

Odpowiedź: o aparacie szkolnym jest mowa tylko w 5 wypadkach, zaś wiele szkół korzysta z prywatnego odbiornika nauczyciela wzgl. dzieci przychodzą słuchać audycyj do jego mieszkania. Cyfr tych nie można uogólniać, bo zbyt mało jest danych, jednak ankieta potwierdza spostrzeżenie, że właściwie radjofonja szkolna u nas nie istnieje. Polskie Radjo czyni wysiłki w kierunku doskonalenia programów szkolnych, jednak dla kogo?

Narazie niewiadomo w ilu szkołach są odbiorniki radjowe — jak przekonała mnie o tem wymiana korespondencji z Biurem Studjów. *Mały Rocznik Statystyczny* z r. 1935 podaje dla całej Polski 1,2% aparatów łącznie w szkołach, szpitalach i świetlicach. Gdyby nawet przyjąć optymistycznie, że połowa tego — to odbiorniki szkolne, otrzymalibyśmy cyfrę około 2000 — a szkół powszechnych jest przecież przeszło 27 000. Nauczyciel w wielu wypadkach oddaje własny aparat do użytku szkolnego, jednak na tem nie można budować radjofonji szkolnej.

7. **Inne uwagi, projekty, krytyka programów itp.**

Uwag jest dużo, tematy różnorodne. W kilku wypadkach powtarza się życzenie, aby zagadnienia, poruszane w radju, związać z programem szkolnym:

„Tematy audycyj winny częściowo stosować się do programów nauki szkolnej, by tą drogą stwarzać ciekawe skojarzenia, uzupełnienia, powtórzenia."

„Należy stosować deklamacje wierszy, znanych dzieciom z nauki szkolnej. Uwzględniać chwilkę dla szkół, podawać wiadomości o szkole, dziecku oraz o współpracy domu ze szkołą."

Postulaty te są niewątpliwie słuszne, jednak pełna ich realizacja będzie aktualna dopiero wtedy, gdy wszystkie, lub prawie wszystkie szkoły zdobędą radjo. Zresztą, trzeba to objektywnie przyznać, że już dzisiaj są w programie audycje, które wiążą się znakomicie z materjałem lekcyj geografji, języka polskiego, śpiewu i innych przedmiotów. Rzecz inna, że powtarza się w nich kardynalna usterka: niedostosowanie do psychiki dziecka. Zarzut ten powtarza się w czterech odpowiedziach:

„Nie wszystkie audycje dziecięce stoją na wysokości zadania. Niektóre z nich nie są dostosowane do psychiki różnych kategoryj dzieci (dobrze byłoby, gdyby radjo zapowiadało wiek dzieci; określenie „dla dzieci starszych i młodzieży" lub „dla dzieci młodszych" niewiele mówi). Brak, albo też mała liczba audycyj dla dzieci wiejskich. Określenia takie, jak „kunktator", „idjosynkrazja" i inne Starego Doktora (aczkolwiek pod tem nazwiskiem kryje się podobno sławny pedagog), dla dzieci „młodszych" zupełnie niewłaściwe."

„Tematy do audycyj dla dzieci powinny być czerpane z życia dzieci i nie powinny wykraczać poza sferę zainteresowań dziecka. Audycje Starego Doktora są często przeładowane wyrażeniami z punktu widzenia wychowawczego niepożądanemi".

„Koncerty tygodniowe z Warszawy dla dzieci wiejskich trudne i nieinteresujące. Brak różnicowania programów dla wsi i miasta."

„Poziom, szczególnie objaśnień i przemówień, zupełnie nieprzystosowany do umysłowości dziecka wiejskiego, tem mniej dziecka, mówiącego gwarą kaszubską."

Krytyka najzupełniej słuszna, jednak należy wziąć pod uwagę trudności, które trzeba pokonać przy nadawaniu audycyj radjowych: słuchać ich może przecież każdy; nie można ściśle wyodrębnić kategoryj słuchaczy, a chociażby nawet przeznaczyć np. pogadankę tylko dla dzieci 10 letnich, to i tak wśród tysięcy dzieci tej kategorji znajdą się setki, które nic lub mało co zrozumieją. Trudności te bierze z pewnego punktu widzenia pod uwagę Koleżanka z Wołynia, która radzi

„...zbudować na kresach stację nadawczą i uczynić ją „rozgłośnią ludową" ze specjalnym programem dla wsi".

Potrzebę podobną odczuwa jeden z Kolegów:

„By nasycić głód dzieci, musiałaby poprostu istnieć dla nich osobna radjostacja."

Jakkolwiek narazie realne to chyba nie jest, to jednak z naciskiem trzeba podkreślić, że problem różnicowania programu musi być uwzględniony, bo jest to problem wielkiej wagi.

W ankiecie wysunięto jeszcze szereg innych spraw, jak np. zarzut, że w programie widoczny jest brak systematyczności, że należy znieść opłatę radjową dla szkół a abonament dla nauczyciela winien wynosić 1 zł, że w audycjach winny częściej występować dzieci, że należy zaniechać suchych „pogadanek" a częściej stosować kształcące słuchowiska i dialogi, że audycje

winny być staranniej przygotowane i częściej opracowywane przez nauczycieli. Jeden z Kolegów zauważył, że

„..dzieci klasy I są zupełnie pozbawione audycyj a często także klasa III i IV, która wychodzi o godz. 11 ze szkoły; po południu nie mają czasu — muszą pracować. Powyższą uwagę wypowiedzieli wszyscy koledzy okolicznych szkół, dziś u mnie zebrani."

*
* *

To są uwagi najważniejsze. Widzimy, że istnieje bardzo dużo problemów, które czekają na rozwiązanie. Pierwsze i najważniejsze — to zaopatrzenie szkół w odbiorniki. Walczyć o to muszą wszyscy, którym dobro szkoły nie jest obojętne. Każda wymiana myśli, każdy głos krytyki, każdy projekt posuwa sprawę naprzód, bo wyjaśnia i zwraca uwagę na braki. I dlatego pogląd, jakoby artykuły o radju były w czasopismach pedagogicznych niepotrzebne i że na to są gazety — wydaje się niesłuszny. Czasopisma są również na to, by nowym środkom naukowym i wychowawczym torować drogę, walczyć o ich pełną realizację i usuwać trudności. Doświadczenie uczy, że każdy głos, zamieszczony w *Przyjacielu Szkoły*, dochodzi do Dyrekcji Polskiego Radja i może wpłynąć na taką czy inną decyzję. Uwagi, zawarte w ankiecie, wykazują, że nauczycielstwo może przyczynić się w wielkiej mierze do usunięcia usterek w programie radjowym i udoskonalenia audycyj dla dzieci. A więc im więcej wymiany myśli — tem prędzej zrealizują się nasze postulaty.

Drugi problem, wysunięty w sposób stanowczy w ankiecie, to kwestja dostosowania audycyj do poziomu umysłowego dzieci. Język niektórych audycyj jest często zbyt trudny. Jeśli wysunięto żądanie, by nauczyciel miał wpływ na programy dla dzieci, to idzie przedewszystkiem o dostosowanie materjału do psychiki młodzieży.

Te dwie zasadnicze kwestje dominują w ankiecie i one też mają znaczenie decydujące w rozwoju naszej radjofonji szkolnej. Miejmy nadzieję, że przyjdzie czas, kiedy Polskie Radjo ogłosi z dumą, iż 25 000 szkół w Polsce posiada odbiorniki.

Ale przedtem musi być sumiennie opracowany program i chęć jego realizacji.

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

AKTYWNOŚĆ UCZNIA W CZASIE NAUKI CICHEJ.

W ciągu siedmiu lat szkolnych wtłaczamy w umysł naszych wychowanków w ten czy inny sposób pewne zasoby wiadomości, a po spełnieniu ustawowego obowiązku szkolnego, puszczamy ich w życiu. Po kilku latach spotykamy większość z nich na tym samym stopniu intelektualnym, a co gorsze — często na niższym. Szkoła była w ich życiu okresem całkiem oderwanym, okresem przymusowej „branki", a pozostały wspomnienia figli, wyrządzanych nauczycielowi i kolegom.

Może powie ktoś, że za czarno maluję obraz przyszłego obywatela! Nie! Nic nie przesadzam. Proszę wejść w organizacje, proszę przyjrzeć się pracom słuchaczy na kursach oświaty pozaszkolnej a znajdziemy wierne odbicie słów wyżej przytoczonych. Są wyjątki, ale większości szkoła do życia nie przysposobiła! Powiem coś więcej — nie dała sposobu zużytkowania siebie wśród cichego, niekierowanego życia naszych wiosek i miasteczek!

We wszelkich naszych programach dydaktycznych czy wychowawczych wysuwamy na plan pierwszy samodzielność i aktywność ucznia. Z drugiej strony wpatrzeni w rozmiary rozkładu materjału, gonimy za ilością, za procentami odpowiedzi, nie bacząc, że często poprostu wkuwamy w mózgownice dla... wyników! Uczmy naszego wychowanka już tutaj na ławie szkolnej zużytkować wiadomości, które szkoła daje, pozostawiając mu więcej czasu do zajęcia się sobą samym — w zajęciach cichych!

Z tego wniosek? — Zajęcia ciche, to zajęcia nietylko dla nauczyciela w szkole jednoklasowej, czy w kompletach szkół drugiego stopnia, ale to zajęcia dla szkół wszystkich stopni!

Jest jedno ogólne mniemanie, że nauka cicha to forma nauki, w której utrwala się materjał, zdobyty na lekcjach głośnych. Poszli i po tej myśli twórcy „Statutu Publicznych Szkół Powszechnych" i w § 54, na tego rodzaju naukę cichą kładą szczególny nacisk. Równocześnie jednak wymieniają inne formy nauki cichej, — a mianowicie żądają, by zajęcia ciche

u z u p e ł n i ł y naukę głośną, oraz, by służyły jako przygotowanie nowych, dostępnych tematów. Na te dwa rodzaje zajęć cichych chciałbym położyć szczególny nacisk.

W pierwszym wypadku, kiedy nauka ma służyć utrwaleniu materjału zdobytego na nauce głośnej, dbać muszę, by uczeń materjał opanował rzeczywiście pewnie. Źle opanowany materjał lub mniej dokładnie objaśniony, uczeń źle opanuje. Mało można tutaj mówić o aktywności ucznia, a z chwilą, kiedy się do niej trzeba będzie odwołać, uczeń, zatrudniany cicho stale w ten sposób, rzadko się na nią zdobędzie.

Zupełnie inaczej przedstawia się sprawa aktywności ucznia w nauce cichej z chwilą, kiedy będzie w niej uzupełniał materjał nauki głośnej. Lekcja głośna ograniczy się do podania podstawowego materjału; da poprostu ramy materjału, — a już własną pracą uczeń będzie musiał się starać wpleść w te ramy materjał jemu dostępny do zdobycia.

P r z y k ł a d : Przerabiam w historji temat: „J a d w i g a i J a g i e ł ł o". Wierny wymaganiom programu, zgrupuję podczas nauki głośnej materjał około obu tych postaci. Dam obraz ówczesnych ziem litewskich, obraz stosunków polsko-litewsko-krzyżackich, projektowanego małżeństwa i obraz uroczystości ślubnych. W związku z obecnemi stosunkami polsko-litewskiemi nie trudno będzie o aktualizację!

Jak teraz zająć uczniów podczas nauki cichej?

W ogólne ramy poznanego materjału o Jadwidze, dziecko samo wplecie dalszy materjał, jemu łatwy do zdobycia. Będzie to materjał, grupujący się dokoła postaci Jadwigi w legendach i opowiadaniach takich jak: „Krzyż na Wawelu", „Stopka Jadwigi", „Któż im łzy powróci?", „Jadwiga w Inowrocławiu", a dalej i barwny obraz chrztu Litwy. Własnemi siłami dopełniło sobie dziecko obraz postaci Jadwigi tak dokładnie, jakbyśmy na zagadnienie to poświęcili dwie lekcje głośne. Aktualna beatyfikacja Jadwigi, na tem tle lekcji, znajdzie łatwe oparcie.

W trzecim rodzaju nauki cichej aktywność ucznia wzrasta jeszcze więcej. Na wiadomościach już nabytych, które teraz praktycznie musi zużytkować, ma uczeń przygotować materjał

do nowej lekcji. Rola nauczyciela ograniczy się poprostu do uzupełnienia wiadomości. Tego rodzaju nauka cicha może mieć szerokie zastosowanie w nauce przyrody i geografji.

Przykład: Mam przerobić temat: „Polacy w Brazylji". Daję następujące polecenia:

1. Odczytaj z czytanki „List z Parany"*).
2. Poszukaj Paranę na mapie Ameryki Płd. i oznacz ją na mapce konturowej wraz z Kurytybą. Odczytaj położenie geograficzne Parany.
3. Na podstawie wiersza opowiedz o krajobrazie Parany.
4. Zapamiętaj produkty rolne wymienione w tym wierszu.

Dziecko jest zajęte różnoraką pracą przez całą godzinę. Umiejąc czytać mapę, łatwo wykona polecenie, zawarte w punkcie drugim. Barwnie pisany list zainteresuje ucznia i odźwierciedli w jego umyśle doskonale życie naszych emigrantów brazylijskich.

Aktywność ucznia będzie tem większa, im większe będzie jego zainteresowanie się samym tematem. By to osiągnąć, trzeba polecenie dobrze przemyśleć i przewidzieć jego możność wykonania w czasie. Niemałą rolę odgrywa również postawienie samego polecenia i sama forma tematu. Dzieci nadzwyczaj chętnie wykonują polecenia, omawiające jakąś akcję, opisują w barwnych słowach to, co się gdzieś dzieje. Z chwilą, kiedy forma tematu będzie ogólnikowa, zgóry liczyć mogę, że większość prac będzie ściągniętych — niesamodzielnych.

Przykład: Postawię jako temat pracy „O psie". Bezwątpienia prace ograniczą się do kilku szablonowych zdań, powtarzanych za sąsiadem. Lecz ten sam temat postawiony we formie „Nasz pies" lub „Pies sąsiada" da tyle różnych prac, ile różnych psów jest we wiosce.

W rozważaniach powyższych wysunąłem sprawę różnorodności zainteresowań podczas nauki cichej. Tak jak w lekcji głośnej roztaczamy przed uczniem coraz to nowe obrazy słowne, czy przedmiotowe, — tak i w zajęciach cichych ten punkt musi być dokładnie przemyślany. Jeżeli trudno przychodzi nam skupić uwagę ucznia na przeciąg jednej godziny

*) Balicki i Maykowski: „Okno na świat", str. 167.

w czasie nauki głośnej, tem więcej z trudnością tą musimy liczyć się w zajęciach cichych. Z tych powodów, dla klas niższych (komplety I/II kl. w szkołach I kl.) pożądany jest podział półgodzinny. Starajmy się jednak w klasach tych wszelkie zajęcia powiązać z pewnemi ćwiczeniami technicznemi. Kiedy więc w rachunkach dajemy szereg zadań do wyliczenia, to niech dziecko działanie ułoży wpierw na liczmanach, a następnie wynik zapisze. Kiedy dajemy odpis wyrazu czy zdania z pamięci, niech dziecko dany wyraz czy zdanie ułoży wpierw na drukaıence, a po zebraniu liter, napisze. Nie trzeba zdaje się uzasadniać korzyści dydaktycznych stąd płynących, lecz szczególną uwagę zwracam na fakt wyładowania się ruchliwości dziecka, która zużyta w inny sposób, przeszkadza nam w pracy głośnej. W klasach wyższych natomiast, gdzie dziecko zupełnie owocnie może pracować całą godzinę cicho, trzeba w tematach pracy przewidzieć często różnorakie czynności jak: rysunek, ciche czytanie i odtworzenie obrazu, podkreślanie, wypisywanie i t. p. Trzeba zważać jednak na to, by dzieci skrupulatnie przestrzegały kolejności punktów poleceń i tem samem przyzwyczajały się do systematycznej pracy. Polecenia krótkie i zrozumiałe winny być umieszczone na tablicy. Uczeń, zkolei odpisując je do zeszytu, rozważa pracę, którą ma wykonać. Jedno muszę dodać: niech uczeń stale jest w tem przeświadczeniu, że każdą jego pracę nauczyciel skontroluje. I znów trzeba podnieść większą możność roztoczenia kontroli prac cichych w tych rodzajach nauki cichej, w których uczeń uzupełnia naukę głośną oraz przygotowuje nowe tematy takie, w których uczeń tylko utrwala naukę głośną. Kiedy w ostatnim rodzaju nauki cichej, nauczyciel, chcąc się przekonać o efektach pracy ucznia, obarcza drugą godziną pracy cichej, ale już tylko siebie, — w dwu pierwszych wypadkach ma możność skontrolowania wyników podczas następnych godzin głośnych.

W założeniu podaliśmy, że nauka cicha, to nauka nietylko dla tych szkół, które mają u siebie klasy łączone, lecz winno się ją stosować w szkołach wszystkich stopni. Rzecz oczywista, że nie poświęcimy całych godzin na tego rodzaju pracę, ale systematycznie i stale, w każdym przedmiocie, trzeba ją

uwzględnić. Niech więc to będzie odszukanie i ciche odczytanie obrazka z jakiejś czytanki; niech na podstawie cicho odczytanego odstępu z podręcznika da nam dziecko obraz życia czy podróży po jakimś kraju; niech poszuka tekstu, opisującego obok umieszczoną ilustrację historyczną, a wtenczas będziemy mieli pewność, że wszystkie dzieci z klasy „ciągniemy" za sobą.

Niepomiernie większy, drugi efekt naszej pracy zyskujemy tutaj: uczymy dziecko korzystać z podręcznika, uczymy je być aktywnem wtenczas, kiedy staje przed rozwiązaniem jakiegoś zagadnienia bez pomocy nauczyciela. A takich zagadnień w życiu późniejszem jest bardzo dużo! Nie mogąc z niemi dać sobie rady, zniechęcony, nie sili się nasz wychowanek na przełamanie trudności. Zaprawę do ich łamania musi i winna dać szkoła.

Kościelec (woj. poznańskie). W. Kasprzyk.

PISANIE NA PIERWSZYM SZCZEBLU NAUCZANIA.

Narzekania na brak umiejętnego pisania wśród młodzieży nie ustają. Braki te zaczynają występować już w klasie IV szkoły powszechnej i wzrastają z każdym rokiem nauki. Szczególnie ortografja pozostawia wiele do życzenia. Nie lepiej rzecz się przedstawia, jeżeli chodzi o styl. Gdzie leży przyczyna tych braków? Trudno przypuścić, by wśród uczniów zapanowała powszechna agrafja. Nauczycielstwo także dokłada starań niemało, by stan ten poprawić, ale z wyników nie jesteśmy zadowoleni.

Mojem zdaniem najważniejszą przyczyną zła jest brak należytej korelacji między poszczególnemi działami języka polskiego i nieuwzględnianie zasady ciągłości w nauczaniu. Znany bowiem jest fakt, że dzieci w klasie pierwszej potrafią podzielić wyraz na litery, a w klasie IV poprawnie wymieniają niektóre części mowy i nazywają trafnie poszczególne części zdania. Te same jednak dzieci w klasach starszych mieszają pojęcia części mowy z częściami zdania, nie znają przepracowanych zasad ortograficznych, sposobu przenoszenia wyrazów itd. Co się stało z naszemi dziećmi?

— pytamy rozpaczliwie, załamując ręce. Na tem miejscu musimy sobie uprzytomnić rolę powtarzania w nauczaniu, o czem wiedzieli już starożytni Rzymianie, co też podkreśla nasz program w następujący sposób: „Nieodłączną częścią nauczania jest właściwe utrwalanie wiedzy, umiejętności i sprawności". Jednocześnie poucza program, jak to należy robić. „Winno się je (powtarzanie) uskuteczniać przedewszystkiem przez posługiwanie się poznanemi już wiadomościami i sprawnościami w innych związkach, w nowym układzie lub zastosowaniu". Tylko „w wyjątkowych wypadkach" przypuszcza program możliwość „powtarzania materjału w niezmienionej formie i porządku".

Przez zastosowanie wskazówek powyższych do nauki języka polskiego zachowałoby się niezbędną ciągłość przy nauce tego przedmiotu i nie powstałyby braki, o jakich wspomniałem poprzednio. Przyswojone elementy gramatyczne i ortograficzne w klasach najmłodszych utrwaliłyby sobie dzieci praktycznie w klasach następnych. Uniknęlibyśmy przez to potrzeby przypominania rzeczy podstawowych w klasach starszych; np. że przy przenoszeniu nie można oddzielać samej spółgłoski, jak rekru-t. Nie trzeba byłoby wówczas przypominać na III szczeblu nauki, że czasownik odmienia się przez czasy, a rzeczownik przez przypadki. Umiałyby też dzieci rozróżniać praktycznie obie te części mowy.

Braki powyższe powstają i dlatego, że niektóre działy języka polskiego są lekko traktowane jako mniej ważne. Np. nie zdobyły sobie jeszcze całkowitego prawa obywatelstwa w szkole ćwiczenia słownikowe, dzienniczki, tablice ortograficzne, omawianie obrazów. Na przeszkodzie do zrealizowania tego ostatniego, tak bardzo ważnego działu w nauczaniu języka polskiego, stanął brak w wielu szkołach odpowiednich obrazów do pogadanek i opisów z dziećmi. Niedocenianie z jakichkolwiek względów powyższych działów mści się na wynikach dalszej pracy, bo chociaż celem głównym nauki języka polskiego jest przedewszystkiem nauczyć dzieci czytać, pisać i mówić, to jednak nie wolno nam zapominać, że wymienione przez nas działy są właśnie środkami do osiągnięcia powyższego celu.

Cel wytknięty osiągamy tylko przez uwzględnienie należyte wspomnianych środków. Zdaniem bowiem programu języka polskiego „ćwiczenia różnego rodzaju stanowią nierozdzielną całość, wzajemnie się przenikają i uzupełniają w różnych momentach pracy". Zwłaszcza o ćwiczeniach w mówieniu program powiada, że łączą się ściśle z ćwiczeniami w pisaniu i wyprzedzają te ostatnie. Również i ćwiczenia gramatyczne kształcą myślenie logiczne i styl.

Jeżeli więc chodzi o pierwszy szczebel nauczania, podkreślić należy, że w skład każdej lekcji języka polskiego winno wchodzić krótkie ćwiczenie w pisaniu, będące częścią tej lekcji, jak każda lekcja jest częścią nauczania w danej klasie, a całością dla siebie. Szczególny nacisk na pierwszym szczeblu położyć należy na różne rodzaje ćwiczeń ortograficznych. Naukę ortografji uzupełniać winno sporządzanie przez dzieci tablic ortograficznych, na których umieszczać trzeba wyrazy, sprawiające dzieciom największą trudność. Tablice te winny dzieci sporządzać same pod kierunkiem nauczyciela na lekcjach rysunków. Również i przepisywanie jest jednym ze środków do opanowania ortografji i z tego punktu widzenia należy na nie patrzeć (jako na pewien rodzaj ćwiczenia ortograficznego), a nie polecać bezmyślnie przepisywać teksty.

Niemało kłopotu sprawia nauczycielstwu zabranie się do prowadzenia z dziećmi dzienniczków klasowych. Dla zachęty powiem, że są to obawy i trudności początkowe każdej pracy. Trudności te znikają po pierwszych próbach. Przez „dzienniczki" należy rozumieć wspólny zeszyt, gdzie dzieci wpisują najważniejsze wydarzenia z życia klasy, szkoły i miejscowości.

Mówiąc o ćwiczeniach w pisaniu na pierwszym szczeblu nauki, nie omawiam wszystkich jego rodzai ćwiczeń stylistycznych, które występują tu dopiero w fazie początkowej, jak np. samodzielne opowiadania, próby opisów i listy.

Na zakończenie chcę jeszcze podkreślić, że wyniki w pisaniu pod względem treści i formy zależne są również od szczegółowej i systematycznej kontroli zeszytów dzieci przez nauczyciela.

Cięcina (woj. krakowskie). Wincenty Osuch.

DOLA POLONISTY W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Dużo mówi się dzisiaj (i to zupełnie słusznie) o przepracowaniu i wyczerpaniu nauczycielstwa, ale mało mówi się o doli polonisty w szkole powszechnej, którego los jest doprawdy godny pożałowania. Bo jeżeli nauczyciel szkoły powszechnej jest dziś wyczerpany i goni resztkami sił i zdrowia, to polonista przedewszystkiem. Od polonistyki stroni każdy jak djabeł od święconej wody; uważa się ją jako karę bożą. Zespoły konferencyj rejonowych, skupiające nauczycieli - humanistów, są najmniej liczne. Nic dziwnego, bo ciężar, jaki dźwiga nauczyciel języka polskiego, nie jest wcale słodki. Owszem, wytrzymało się w tych warunkach jeden rok i drugi, ale jak będzie dalej? Zarzucony stosami zeszytów (uczy języka polskiego najmniej w trzech przepełnionych klasach i broń Boże nie równoległych), nie ma czasu na wytchnienie, na przeczytanie dobrej książki czy czasopisma.

A właśnie polonista powinien koniecznie przeczytać od czasu do czasu jakąś wartościową książkę. Skazany na codzienne obcowanie z lichemi bazgrotami swoich uczniów, obniża polot swej wyobraźni i stylu; wartościowa książka, to źródło odżywcze dla niego. Nauczyciel języka polskiego musi być szczególnie dobrym metodykiem, musi chronić swą metodę od skostnienia. A chcąc tego uniknąć, musi czytać czasopisma fachowe i książki, traktujące o metodzie jego przedmiotu.

Ale niestety, dzisiejszy polonista nie ma na to czasu. Ucząc języka polskiego w trzech, a czasem więcej klasach, jest obowiązany przejrzeć i poprawić setki różnych ćwiczeń w ciągu miesiąca. Musi poza tem przygotować się starannie na lekcje, brać udział w różnych konferencjach i pracy społecznej. W konsekwencji nie pozostaje mu nic czasu na pracę nad sobą i na zasłużone wytchnienie. Gdy sobie w dodatku uświadamia, że inni koledzy jego nie mają tak ciężkich obowiązków (a pobierają te same pensje), bo wolni są od stosów zeszytów, wtedy poczuje krzywdę. A nic tak nie niszczy zapału do pracy, jak poczucie niesprawiedliwości.

Gdy się poza tem zważy, że polonista uczy jednego z najważniejszych przedmiotów i spełnia zadanie niezmiernie doniosłe, bo stoi na straży największego skarbu, to jest mowy ojczystej, wtedy potrzeba ulżenia mu w ciężkiej pracy okaże się tem więcej konieczną. Należy mu się, jeżeli nie więcej, to przynajmniej odpowiedni ekwiwalent w zniżce godzin. Ucząc języka polskiego w trzech, a nawet czterech klasach (co zdarza się w szkołach miejskich wyżej zorganizowanych) i poświęcając codziennie, nie wyłączając dni świątecznych 2—3 godziny na samą poprawkę zeszytów, winien uczyć tygodniowo najwyżej 24 godziny. Koledzy napewno mu tego nie pozazdroszczą. Natomiast praca jego stanie się wydajniejsza, bo znajdzie czas na lepsze przygotowanie się do lekcyj, staranniej poprawi zeszyty i popracuje nad sobą. Zachowa również zapał i entuzjazm do pracy, które to walory tak bardzo są potrzebne właśnie poloniście. Co więcej, uchroni się go od udawania i dawania pozorów pracy; nie będzie w niej zakłamania i blagi, której tak dużo dziś w różnych sprawozdaniach i poczynaniach.

Jeżeli wkońcu porównamy warunki pracy humanisty w szkole średniej z warunkami tegoż w szkole powszechnej, stwierdzimy ponad wszelką wątpliwość, że ten ostatni pracuje w warunkach daleko gorszych, bo ma w klasie często ponad 60 uczniów, materjał uczniowski gorszy, poświęca więcej czasu na korektę ćwiczeń i ponosi konsekwencje lichego stanu materjalnego (brak podręczników) swych uczniów. Dlaczegoż więc tamten uczy tylko tygodniowo 24 godziny?

Najwyższy więc czas, ażeby władze szkolne stworzyły dla polonisty w szkole powszechnej lepsze warunki pracy. Wymaga tego tak dobro przedmiotu, jak wzgląd czysto humanitarny w stosunku do polonisty.

Gniezno. Stanisław Ochowiak.

„Człowiek bardziej przywiązuje się do tego, komu sam oddaje usługi, niż do jednostki, która jemu świadczy dobrodziejstwa. Jeżeli przeto czujemy się źle usposobieni względem kogoś, najlepszem lekarstwem na rodzącą się nieprzyjaźń jest wyrządzić mu jakąkolwiek przysługę." ***Ribot.***

UWAGI DYSKUSYJNE.

„Za i przeciw specjalizacji." (Nr. 1-2/1936.)

Kol. St. Kamiński poruszył doniosłej wagi problem specjalizacji na terenie szkoły powszechnej. Wierzę, iż spowoduje on szereg głosów dyskusyjnych, które pozwolą na wszechstronne omówienie poruszonego zagadnienia i wysuną pewne wytyczne realizacyjne.

Jako uczący już w piątej zrzędu szkole (pracowałem w szkołach o najniższym stopniu organizacyjnym, średnim i najwyższym, w szkołach odpowiednio wyposażonych w gabinety i pomoce naukowe i w zupełnie zaniedbanych pod tym względem), postaram się dorzucić kilka własnych spostrzeżeń i uwag do tego aktualnego tematu.

Z artykułu kol. Kamińskiego można wnioskować, iż uważałby za najidealniejsze warunki te, w których wychowawca udzielałby wszystkich przedmiotów; byłby bowiem zapewniony „jednolity i ciągły wpływ wychowawczy". Nauczyciele-specjaliści wnoszą wraz z przedmiotem, którego udzielają, „również niejednolite ustosunkowanie się uczniów do zagadnień pracy, uwagi, skupienia, zainteresowania i karności".

Uważam, że jest tu coś nie w porządku z tym „jednolitym wpływem wychowawczym", bo niby dlaczego musi on być jednolity? Że winien być ciągły, zdaje się nie ulegać wątpliwości, ale nie mogę zrozumieć, dlaczego koniecznie nauczyciel wychowawca ma urabiać swego wychowanka na własną modłę? Uważam, że niejednolite oddziaływanie wychowawcze posiada niewiele mniej zalet, niż właśnie jednolite. Trzeba pamiętać, że uczeń po kilku latach szkoły wkracza w życie, gdzie panuje ogromna różnolitość, wobec której musi on zająć odpowiednie stanowisko, określić do niej swój stosunek, wzgl. się jej podporządkować. Szkoła przecież winna być środowiskiem żywem, naturalnem, nie zaś wyselegowanem, naciąganem. Uczeń winien w niej mieć zapewnioną możność poznania różnego rodzaju ludzi, różnych typów i osobowości, winien czerpać z nich to wszystko, co dobre, co mu odpowiada, winien „obywać się" z ludźmi, „ocierać się" o różnych nauczycieli, wśród których przecież niema zasadniczo ludzi złych, niegodnych naśladowania w tej czy innej dziedzinie.

Wiem z praktyki, jaki wpływ wychowawczy wywiera właśnie „przemyślany i zracjonalizowany dydaktyzm jednostek". Jest on zazwyczaj zaprzeczeniem zasady współżycia i współpracy w gromadzie. Pół biedy, skoro wychowawca jest naprawdę wytrawnym wychowawcą, czerpiącym wiele z życia; o ileż jednak gorzej przedstawia się sytuacja w tych klasach, w któ-

rych wychowawstwo spoczywa w niezbyt odpowiednich rękach. Przy dzisiejszych stosuneczkach szkolnych zdarzają się (i to dosyć często) wychowawcy (np. przeniesieni ze szkół średnich), którzy w żaden sposób nie mogą sobie dać rady z klasą, którzy mimo swego wykształcenia (nawet z tytułem „dr.") nie potrafią wykrzesać najbardziej elementarnych pierwiastków karności i nastawienia do pracy. Trzeba im pomóc nie „jednolitością wpływów wychowawcy", ale poprostu posłać do klas takich kolegów, którzyby potrafili uzupełnić istniejące niedomagania.

Nie mogę również zgodzić się z argumentem, iż właśnie wychowawca winien skupiać w swem ręku wyłączny wpływ na swych uczniów. Sankcjonowanie tego stanowiska doprowadza na terenie szkoły do absurdu. Uczeń liczy się w większym stopniu (co pochwala między wierszami kol. Kamiński) z wychowawcą, aniżeli z specjalistą. Stan ten nie należy do normalnych i jako taki winien być stanowczo rugowany z życia szkolnego przy ścisłej współpracy nauczycieli dochodzących. Niechaj wychowawca nie będzie zachłanny na wpływy, niechaj podzieli się niemi z dochodzącemi siłami nauczycielskiemi. Przy odpowiednio zmontowanym planie wychowawczym (niekoniecznie papierowym), przy odpowiednim doborze środków, napewno młodzież będzie jednakowo odnosić się do swego wychowawcy, jak i do „specjalisty", dochodzącego dwa razy w tygodniu. Oczywiście, że i specjalista, naprawdę specjalista (bez cudzysłowu, jakim, nie wiem dlaczego, obdarza go kol. Kamiński) musi umieć zdobyć sobie wpływy wśród młodzieży, musi dzięki autorytetowi własnemu oraz wiedzy zmusić młodzież do posłuchu, wzbudzić jej zainteresowania naukowe. Nie sądzę, aby pod tym względem wychowawca miał poważne szanse konkurowania ze specjalistą. Nie jestem pewny w stu procentach, ale z tych przykładów, które mogłem obserwować w ciągu kilkunastu lat, specjaliści cieszyli się niejednokrotnie większemi wpływami na młodzież, aniżeli wychowawcy. Nie znam do dziś wypadku lekceważenia ze strony dzieci wzgl. nieliczenia się z nauczycielem-specjalistą.

Nie wierzę również, by wydajność i wyniki pracy uczniów miały się opierać tylko na ich pilności i ambicji. N a u c z y c i e l - s p e c j a l i s t a p o r y w a z a z w y c z a j s w y c h u c z n i ó w z n a j o m o ś c i ą p r z e d m i o t u, z a m i ł o w a n i e m d o n a u k i i p r a c y, k t ó r e n a s t ę p n i e u d z i e l a s i ę u c z n i o m, porywa ich wykazaniem przydatności życiowej, budząc w ten sposób stany psychiczne zarówno intelektualne jak i emocjonalne. Pęd do poznawania tajemnic świata, obserwowany przeze mnie na lekcjach fizyki w klasach wyższych szkoły powszechnej, pęd do „odkryć i wynalazków", do

wydzierania przyrodzie tajemnic przeważa znacznie swym ciężarem gatunkowym pilność i ambicję. Ta ciekawość i żądza wiedzy dla wiedzy jest bardzo ważnym atutem w ręku specjalisty, atutem wychowawczym. Zaufanie do nauczyciela - specjalisty w danej dziedzinie przewyższa zaufanie do wychowawcy. Z jego głosem liczą się nietylko uczniowie ale i rodzice w daleko większym stopniu, niż z nauczycielem - niespecjalistą.

Zgadzam się w zupełności z kol. Kamińskim w kwestji wymiaru godzin dla wychowawcy w jego klasie. Istotnie dla 5 godzin, które uczy tygodniowo w swej klasie, nie może pretendować do tytułu wychowawcy. I wówczas działalność jego jest właśnie mocno nadszarpnięta przez specjalistów, ma trudności administracyjne, poznawcze i t. d. Niektóre czynności administracyjne jak np. sprawy katalogowe, można z powodzeniem załatwić na lekcji specjalisty, skoro przyjmie się w szkole porządek, że uczący na pierwszej lekcji odczytują katalogi i notują frekwencję; w niektórych szkołach czynność tę wybornie spełniają uczniowie.

Odnośnie zażaleń ze strony specjalistów, znoszonych wychowawcy, chciałbym jak najusilniej zaznaczyć, że specjalista, który nie potrafi zorganizować sobie pracy, karności w klasie wzgl. grupie, wyłonionej z klasy, nie powinien być nauczycielem. Jego interwencje u wychowawcy bowiem odbierają mu resztki tego autorytetu, którym się jeszcze cieszył w klasie, sprawy nietylko nie poprawiają, ale wprowadzają do życia szkolnego (klasowego) pewien rodzaj obłudy zbiorowej, rozdwajają moralne oblicze klasy: jedno zachowuje klasa dla specjalisty, drugie dla siebie. Nie przemawia mi do przekonania ten wpływ wychowawczy „z ograniczoną poręką".

Chciałbym też usunąć pewne nieporozumienie, wprowadzone przez kol. Kamińskiego o specjaliście i „wychowawcy odpowiedzialnym". Zdaje się, że co do tego, ustawy aż nadto wyraźnie określają naszą indywidualną odpowiedzialność. Zarówno specjalista jak i niespecjalista jest w całem tego słowa znaczeniu wychowawcą odpowiedzialnym; dla nieodpowiedzialnych, wzgl. odpowiedzialnych do połowy nie może przecież być miejsca w szkole.

Tuszę, że twierdzenie szan. autora, jakoby „specjalizacja, fachowość przedmiotowa a oddziaływanie wychowawcze stały w wyraźnej sprzeczności", jest pozbawione zupełnie podstaw realnych. Niechaj odezwą się bezstronnie specjaliści. Ja tej sprzeczności nie widzę.

Konkludując powyższe uwagi, zaznaczę pokrótce *mój pogląd na specjalizację* na terenie szkoły powszechnej. Wolę się zastrzec, że uwagi te nie pochodzą bynajmniej z ja-

kiejś pasji szermierczej w dyskusji, nie są one podyktowane ze stanowiska specjalisty; jestem bowiem „nauczycielem do wszystkiego", a uwagi te podałem tylko dlatego, że w zetknięciu z życiem szkolnem rzeczywistem nie urojonem, dotychczasowe twierdzenia kol. Kamińskiego bledną i spadają do zera.

1. Nauczyciel-wychowawca winien mieć zapewnione w swej klasie co najmniej dwanaście godzin, o ile możliwe na pierwszych lekcjach.

2. Takie przedmioty, jak: język ojczysty, religja, nauka o Polsce, historja winny być przydzielane tylko wychowawcom. W tem miejscu zupełnie słusznie protestuje kol. Kamiński przeciwko przeładowywaniu specjalisty nadmierną ilością godzin języka polskiego. Zarówno względy: sprawdzanie zeszytów, przedmiot ogniskowy, wychowawczy (nastręczający specjalnie wiele okoliczności wychowawczych) jak i całokształt odpowiedzialności za klasę przemawiają za przydzielaniem tych przedmiotów wychowawcom. Zresztą, wiemy, że często nawet w braku specjalisty grono chętnie „robi" z młodej siły specjalistę-ofiarę, któraby podjęła się mozołu sprawdzania nadmiernej ilości zeszytów. Stanowisko to — wysoce nieobywatelskie, podyktowane względami osobistemi, nie może również mieć miejsca w szkole, która chce wychować nowego człowieka. Z drugiej strony trudno wpychać matematykę nauczycielowi, który nie ma do niej najmniejszego zamiłowania, raczej trzeba oddać ją specjaliście.

Ze względów zarówno wychowawczych jak i naukowych, a wreszcie gospodarczo-oszczędnościowych (zaopatrzenie w pomoce naukowe), należałoby uwzględniać specjalności: przyroda, zajęcia praktyczne, rysunki, śpiew, geografja. Dla tych przedmiotów specjalista potrafi stworzyć ognisko pracy w postaci pracowni danego przedmiotu.

Katowice. Z. Gryń.

*

Nowy ustrój szkolny przewiduje specjalizację, którą będą zdobywać kandydaci nauczycielscy na Państwowem Pedagogjum po ukończeniu Liceum Pedagogicznego. Dotychczas mamy nauczycieli - specjalistów z Wyższym Kursem Nauczycielskim, Państw. Pedagogjum, Instytutem Nauczycielskim czy Państw. Instytutem Robót Ręcznych, pomijając „specjalistów" dla szkół specjalnych. Stąd widać, że władze szkolne przywiązują do tego rodzaju studjów wielką wagę, a których ukończenie daje nauczycielowi możność zdobycia lepszej posady (zazwyczaj w mieście), uzyskania kierownictwa w szkole wyżej zorganizowanej, wreszcie specjalista taki uczy zasadniczo „swych przedmiotów" w możliwie wielu klasach. Jeżeli chodzi o nadawanie

kierownictw w mieście, to ja nie znam przypadku, aby otrzymał je nauczyciel, nie posiadający co najmniej świadectwa ukończenia W. K. N., choć dodam, że pociągnięcia te niezawsze są słuszne i uzasadnione. Nieraz nauczyciel bez dodatkowych kwalifikacyj może być dzielniejszym kierownikiem niż z W. K. N. Lecz zostawmy tę kwestję, a przejdźmy do samej pracy zawodowej specjalisty.

Z praktyki wiem, że najczęściej same władze szkolne tworzą specjalistów. Oto zdolniejszych nauczycieli — ich zdaniem — wysyłają na W. K. N. czy instytuty, a po ich ukończeniu przydzielają im te przedmioty nauczania, które stały się ich specjalnością. A jeżeli czasem zdarzy się, że w danej szkole brak jest specjalisty do wybranego przedmiotu, wówczas specjaliście tego przedmiotu z innej szkoły przydziela się nauczanie tego przedmiotu także i w tej szkole (patrz: Specjalista na dwie szkoły. „P. S." nr. 10 - 1935 r.). Ale często zachodzi i taki wypadek, że władze szkolne robią specjalistą nauczyciela, który nie ma dodatkowych kwalifikacyj zawodowych. On sam nie lubi uczyć wyznaczonych mu przedmiotów, ale... musi. I z tą chwilą jest również specjalistą nie z wykształcenia, ale z nominacji.

A więc nie nauczyciel wymyślił specjalizację lecz władze szkolne. Nie potrzebuję udowadniać, że specjalista jest potrzebny w każdej szkole i jako fachowiec przedmiotu może wiele pomóc innym kolegom w realizacji nauczania. Ma przecież szersze pojęcie o swych przedmiotach i również rozległą znajomość ogólnych zasad nauczania i wychowania, co zdobył na dodatkowych studjach nauczycielskich. W razie potrzeby przeprowadzi lekcję pokazową i wygłosi referat. Wyniki jego pracy są zazwyczaj zadowalające. Nie należy go tylko przeciążać pracą! Twierdzę stanowczo, że jest to marnowanie zdrowia specjalisty, który uczy swych przedmiotów 30 a nawet 31 godzin tygodniowo. Źle jednak postąpiłbym, gdybym nie dodał, że co innego jest specjalista-humanista, specjalista-matematyk, specjalista-przyrodnik, a co innego specjalista-rysownik czy specjalista-gimnastyk. Ci ostatni mają o wiele mniej pracy od tamtych, ale nie za mało. Pierwsi powinni otrzymać zniżkę godzin w zależności od rodzaju przedmiotów tak, jak to jest w szkołach średnich.

A czy nie możnaby zastąpić takiego specjalisty? Zawsze można (biorąc filozoficznie — nie), ale z różnemi wynikami. Jeżeli jest nauczyciel-encyklopedysta, a mało jest takich, to wywiąże się dobrze z postawionego sobie zadania. Ale, jeżeli komuś przydzielimy nauczanie języka polskiego w siódmej klasie, a on nie lubi uczyć tego przedmiotu, to wyniki będą na-

pewno negatywne. Trudno, nie można być specjalistą od wszystkich przedmiotów. Podobnie przychodzi z pewną trudnością nauczanie języka polskiego w wyższych klasach specjaliście-przyrodnikowi. To są sprawy ludzkie i oczywiste.

Nie jest tak źle nawet ze stroną wychowawczą w odniesieniu do specjalisty, który ma zazwyczaj mniej lekcyj w klasie, której jest t. zw. wychowawcą. Powinien on mieć w swojej klasie większą ilość lekcyj co najmniej tak, aby był codziennie w swej klasie. Da się to zrobić nawet w wyższych klasach. Ostatecznie może być wychowawcą czwartej klasy, nie ucząc w niej wszystkich przedmiotów, co jest dopuszczalne według statutu (w trzeciej klasie uczy tylko jeden nauczyciel), a resztę lekcyj dla swej specjalności otrzyma w wyższych klasach (uczenie jednego przedmiotu aż w 29 godzinach tygodniowo to jest już przesada). Tak jest narazie i niema stąd poważnych nieporozumień. Jest zato inne nieporozumienie. Oto wychowawca jednej klasy nie uważa nieraz za stosowne wpływać wychowawczo na dzieci innej klasy, sądząc, że on jest wychowawcą swojej klasy i na tem koniec. „A, niech się biją, to nie moja klasa!" — słyszy się czasami. Oczywiście, jest to głębokie nieporozumienie. Wszyscy powinni wychowywać dzieci, a nietylko opiekun klasowy! (w tym wypadku chodzi mi o specjalistę). Wówczas nie będzie obawy, że specjalista nie ma czasu wpływać wychowawczo na dzieci z przyczyny małej ilości lekcyj w danej klasie. I dlatego uważam, że powiedzenie: „Dwie zasady: specjalizacja, fachowość przedmiotowa a oddziaływanie wychowawcze są w wyraźnej sprzeczności ze sobą", nie jest uzasadnione. Tu niema najmniejszej sprzeczności. Znam specjalistów, których klasy wychowawczo są zupełnie poprawne, a na dzieci innych klas mają oni duży wpływ wychowawczy. Czyżby? Czy specjalista nie potrafiłby oddziaływać wychowawczo na dzieci? Trzeba tylko dodać, że z racji niewielu lekcyj w swej klasie nie jest on w stanie tak często przebywać z dziećmi i wpływać na nie wychowawczo w takim wysokim stopniu, jakby to było możliwe, gdyby uczył w tej klasie wiele godzin tygodniowo. Ale gdy będziemy trzymali się zasady, że wszyscy wychowują, zniknie nawet nazwa „wychowawca" (lepiej — opiekun), a luki wychowawcze, powstałe z różnych przyczyn, będą uzupełniane pracą całego grona nauczycielskiego szkoły.

Innego rozwiązania narazie nie widzę. Dzisiaj, gdy programy szkolne są tak trudne, gdy życie nasuwa wiele zawikłanych problemów do rozwiązania, nauczyciel nie może zgłębić jednego przedmiotu nauczania, a co dopiero kilku. Zapewne tego zdania są władze szkolne, skoro tworzą specjalistów nawet bez

dodatkowych kwalifikacyj. I sprawa wychowawcza będzie należycie rozwiązana, gdy stanie się ona troską wszystkich nauczycieli szkoły. W tym względzie powinny zniknąć wszelkie antagonizmy między specjalistami a niespecjalistami, jako objaw niezdrowy w naszej szkole.

Inowrocław (woj. poznańskie). M. Bubniak.

*

Z prawdziwą przyjemnością przeczytałem artykuł p. Kamińskiego. Kilkakrotnie bowiem już starałem się zwalczać ową nieszczęsną — fałszywie zwaną „specjalizację" w szkole powszechnej. Unicestwia ona wzgl. zmniejsza oddziaływanie wychowawcze szkoły na uczniów.

Uzupełnijmy krótko argumenty za i przeciw. Czy faktycznie „specjalista" lepiej i więcej nauczy? Czy rzeczywiście dziecko na jego lekcjach więcej zyska?

Specjalista — to niezawsze ten, który najchętniej dany przedmiot uczy; to często nauczyciel, interesujący się zagadnieniami naukowemi danej gałęzi wiedzy. Złożył egzaminy wyższe np. z geografji, bo zajmuje się ściśle naukowo (dla swej przyjemności) tym przedmiotem. Skoro jednak ma uczyć, wciąż tych samych elementów geografji, obrzydza sobie nawet ten przedmiot, bo 18—24 razy tygodniowo — z roku na rok — wyliczać dopływy Wisły, rozkoszować się Łowiczanami, czy budową i podziałem Karpat — to nuży. Nie mówię o „kozłach ofiarnych" — polonistach, którzy jeno jęczeć jeszcze mogą nad stosami zeszytów, bo to nie nuży, lecz męczy.

Co innego specjalista w szkole średniej, który nie uczy elementów swego przedmiotu, lecz pogłębia wiedzę ucznia, rozwiązuje poważne nieraz problemy, posługując się innemi metodami pracy, który ostatecznie uczy tylko 18—24 godzin tygodniowo.

Jak jest z planem lekcyj w szkołach III stopnia? — Nie liczy on się m. zd. zupełnie z zasadami dydaktycznemi. Język polski i matematyka na pierwszej, piątej, czy szóstej lekcji — to zupełnie dla niego obojętne; nie ma znaczenia, że kierownik zna się na dydaktyce i wie, że dziecko na 5 czy 6 lekcji nie może skupić uwagi. On planu lekcyj nie może nieraz inaczej ułożyć, bo specjaliści muszą też uczyć w ostatnich lekcjach.

Narzekamy na martwotę w czasie posiedzeń rad pedagogicznych. Przecież specjaliści się nudzą, jeżeli nie mówi się o ich przedmiocie. Cóż „geografa" obchodzi „język polski"?

Przychodzą wreszcie rodzice na wywiadówki. Specjaliści popisali noty i czytamy je rodzicom. Czy jednak można dokładnie wiedzieć, dlaczego chłopiec nie robi postępów,

w czem trzebaby mu dopomóc i t. d. i t. d. Matki chodzą więc od „speca“ do „speca“. Stąd niezrozumienie szkoły, stąd niechęć domu do niej.

Dużo mówi się o korelacji; zapomina się, że ona jest sztuczna, skoro uczy kilku specjalistów, każdy ją na swój sposób pojmuje i nuży dzieci powtarzaniem tych samych nieraz wiadomości.

Pozostaje jeszcze sprawa higjeny pracy umysłowej nauczyciela. Biedny historyk, geograf, czy przyrodnik narzeka na gardło, że przemęczone. Nie ma znaczenia, że powie mu się i przypomni, że dziecko musi być czynne, a nauczyciel raczej biernym kierownikiem — doradcą dzieci. W praktyce jest i będzie inaczej, bo dziecko jest dzieckiem, nauka jest dla niego trudem, trzeba mu dużo wyjaśniać, tłumaczyć — opowiadać.

Skoro jednak usunie się specjalizację, nauczyciel, przygotowując się do lekcyj, rozłoży sobie materjał tak, że w czasie niektórych lekcyj odpocznie jego gardło (pisanie, czytanie, rysunki, zajęcia ciche).

Zauważyć można, że liczba specjalistów-polonistów zmniejsza się. Opowiada się, że ten i ów ma zamiłowania literackie, jest nawet poetą, — ale uczy zajęć praktycznych, rysunków i śpiewu, bo to... wygodniejsze. Czy jednak sprawiedliwe? — Wiemy, że i nauczyciel zajęć praktycznych i rysunków, śpiewu, czy ćwiczeń cielesnych napracuje się niemało. Jednak polonista, sterczący nad zeszytami, historyk i geograf zrywają swoje zdrowie i muszą sumarycznie dać więcej godzin pracy (poprawa — przygotowanie).

Są to wszystko argumenty drugorzędne w porównaniu z pierwszym, który mówi o zmniejszeniu się wpływu wychowawczego przy specjalizacji w szkole. Można mówić dużo o wychowującem nauczaniu, pisać tomy o psychologji dziecka. Wszystko nanic, skoro w szkole — dzięki poparciu władz — rojno będzie od specjalistów, którzy (podobno!) o jeden stopień mądrzej odrabiać będą „kawałki“ — lekcje.

Jest to zresztą uwłaczające godności nauczyciela, gdy mu się odmawia prawa uczenia elementów jakiegoś przedmiotu, ponieważ nie może okazać się specjalnym dyplomem, lub gdy ktoś przyznaje się, że nie umiałby tego nauczać, co jego kolega wymaga od dziecka. Powinna tu obowiązywać zasada: mam dyplom, powinienem uczyć wszystkich przedmiotów w zakresie szkoły powszechnej.

Wyjątki dopuszczalne są tylko przy nauczaniu przedmiotów techniczno-artystycznych, bo jeśli ktoś nie urodził się

z pewnemi zdolnościami, trudno wymagać, by uczył przedmiotu zależnego od nich.

Kilkakrotnie spotykałem się z opinją, że często dzieci szkół I i II stopnia są bardziej zaawansowane, niż szkół 7-klasowych. Czemu? — Rozwój dziecka zależy tam od jednego nauczyciela, który może je wychować i nauczać w myśl przykazań: psychologji, dydaktyki — metodyki. Jeżeli dziś widzimy, że dzieci 7-klasowych szkół nie mogą jej w znacznym procencie ukończyć, jeżeli dziecko, wychodząc ze szkoły nie nauczyło się w niej poprawnie pisać, czytać, rachować, jeżeli strona wychowawcza pozostawia wiele do życzenia, — to stwierdzić trzeba, że wina nie leży po stronie nauczycielstwa i niewiele pomogą tu przeszkolenia, kursy, konferencje, odczyty dokształcające, czy nacisk ze strony władz, surowe oceny pracy i t. d. Trzeba zmienić system. Usunąć specjalizację.

Argumenty znamy. Dodać jeszcze można, że nauczyciel, uczący w danej klasie prawie wszystkich przedmiotów, prowadzący ją od pierwszego do ostatniego roku, wyrobi w sobie większe poczucie odpowiedzialności. — A to jest bardzo ważne.

Poznań. Jan Szelejewski.

*

Kol. K. — o ile zdołałem wywnioskować — uważa, jakoby specjalizacja utrudniała wychowanie, motywując swoje stanowisko tem, że przy stosowaniu specjalizacji brak jednolitego i ciągłego oddziaływania wychowawczego. Zgodzę się z tem, że przez stosowanie specjalizacji oddziaływanie wychowawcze jest niejednolite. Każdy bowiem nauczyciel inny wywiera wpływ wychowawczy na uczniów w zależności od jego właściwości indywidualnych, a więc od jego powagi urzędowej, intelektualnej, etycznej i fizycznej, od jego ustosunkowania się do dzieci, od stopnia zyskanej sobie wśród nich sympatji i t. p.

Natomiast zakwestjonowałbym twierdzenie, że przez specjalizację cierpi ciągłość w oddziaływaniu wychowawczem. Wszak wychowanie to nietylko wpajanie pewnych „zasad moralnych", udzielanych klasie na lekcjach wychowawcy. Każdy przecież nauczyciel, realizując program nauczania, wychowuje, bo dzisiejsza nauka to przecież nauczanie wychowujące. Taki zaś nauczyciel, który ograniczy swoje czynności w klasie tylko do nauczania, powodując tem przerwę w ciągłości oddziaływania wychowawczego, jest rzemieślnikiem i niema dla niego miejsca w dzisiejszej szkole. Niema więc obawy o to, aby obowiązek wychowania danej klasy spoczywał na barkach samego wychowawcy.

A gdyby nawet wziąć pod uwagę to, że jedne przedmioty są więcej wychowujące od drugich, wówczas możnaby mówić jedynie o większem lub mniejszem natężeniu wychowawczem niezależnie jednak zupełnie od istnienia specjalizacji. W żadnym więc wypadku przyjąć nie można twierdzenia, aby wpływ wychowawczy nie był ciągły. A tem więcej nie można przyjąć zasady, aby on był w wyraźnej sprzeczności z nauczaniem. Wychodzić bowiem musimy z założenia, że wychowujemy w dzisiejszej szkole nie na jakimś odrębnym przedmiocie, czy w pewnych „kwadransach wychowawczych", jak to było w dawnej szkole, ale na wszystkich godzinach, przez wszystkich i przy każdej sposobności.

W dalszej części uważa kol. K., że karność klasy bywa zwykle najlepsza w odniesieniu do wychowawcy klasy z powodu tego, że on „ustala noty ze sprawowania się" i t. d. Odpowiedź na to czytamy w „Statucie publ. szk. powsz." (§ 31 lit. a), że rada pedagogiczna ma obowiązek wyrabiania sobie opinji o uczniu a § 83 — między innemi — mówi: „O ile w danej klasie uczy kilku nauczycieli, ustala ocenę zachowania się ucznia rada pedagogiczna (ewentualnie w składzie niepełnym)". Jeżeli więc grono nauczycielskie, lub zespół nauczycieli, uczący w danej klasie, realizuje cytowane paragrafy, to wie o tem uczeń, że ocena jego sprawowania się oraz opinja jego na wywiadówce jest oceną i opinją nie jednego (wychowawcy) ale całego grona nauczycielskiego. A gdyby nawet dana klasa, ze względów przytoczonych przez kol. K., była najwięcej karna wobec swego wychowawcy, to jest to tylko karność zewnętrzna, wywołana strachem przed złą notą, a więc karność o małej wartości pedagogicznej.

Słuszne jest to, że nauczyciel, mając nieraz dwa wychowawstwa, nie zdoła poznać dobrze swoich uczniów, ale i w tym wypadku przychodzi mu z pomocą grono nauczycielskie czy to na posiedzeniach rad pedagogicznych czy w rozmowach potocznych o danej klasie lub uczniu. Nigdy jednak chyba nie zdarza się, aby nauczyciel nie znał zupełnie swoich uczniów; uczył bowiem daną klasę jako specjalista któregoś przedmiotu w ubiegłym roku szkolnym.

Musimy — niestety — przyznać, że często kosztem przedmiotów „ważniejszych" (język polski, rachunki) traktowaliśmy po macoszemu takie przedmioty jak ćwiczenia cielesne, śpiew i inne. Dzisiaj zyskały one równouprawnienie właśnie dzięki specjalizacji! Zdarza się, że nauczyciela „zrobiono specjalistą" przedmiotu, do którego nie ma zamiłowania, ale to już kwestja

organizacji szkolnej i warunków lokalnych danej szkoły a nie samego zagadnienia specjalizacji.

Kol. K. uważa, że niedola nauczycielstwa jest wynikiem specjalizacji, gdyż ona powoduje przerost pracy. Czy kol. K. wyobraża sobie, że wraz z zanikiem specjalizacji zmniejszy się praca nauczyciela? — Śmiem twierdzić, że nie! Wyobraźmy sobie nauczyciela, uczącego wszystkich przedmiotów w jednej klasie (wyższej), na które musi się sam przygotować, przygotować pomoce naukowe, poprawiać zeszyty, chodzić na wycieczki, śpiewać, mieć znajomość pracy w zakresie zajęć praktycznych, znać środowisko, teren, wpajać umiłowanie i wyrabiać aktywność uczniów do pracy we wszystkich przedmiotach i t. d. i t. d. — boć to wszystko potrzebne jest nauczycielowi do realizowania programu. Czy nauczyciel jest w stanie to wszystko wykonać? — A jeżeli tak, to jakaż jego dola! — Dola i niedola specjalisty, to raczej dola i niedola nauczyciela jako takiego a tej nie poprawimy dyskusją na temat specjalizacji.

Reasumując powyższe, stwierdzam, że

a) przez stosowanie specjalizacji oddziaływanie wychowawcze idzie w parze z nauczaniem — a nie jest sprzeczne ze sobą,

b) przez specjalizację bynajmniej nie cierpi ciągłość oddziaływania wychowawczego ani karność klasy,

c) dzięki specjalizacji wszystkie przedmioty stały się równo ważne,

d) na przerost pracy nauczyciela nie wpływa specjalizacja.

Nadmieniam, że poruszone tematy nie wyczerpują zagadnienia, gdyż starałem się odpowiedzieć tylko na zarzuty kol. K. Nie twierdzę, by specjalizacja, jak każda zresztą rzecz, nie miała stron ujemnych. Nad temi warto się również szerzej zastanowić w dalszej dyskusji.

Ligota (woj. poznańskie). Bernard Mulczyński.

*

Uderza mnie u Szan. Autora podkreślenie podziału na „wychowanie i nauczanie". Wychowanie i nauczanie nie mogą być odrębnie traktowane, lecz muszą stanowić organiczną i żywą całość. Najlepszym stanem rzeczy byłoby, aby każdy nauczyciel był wychowawcą swej klasy i uczył w niej wszystkich przedmiotów. Miałby wtedy ułatwioną pracę wychowawczą. Taki stan rzeczy jest jednakże trudny do osiągnięcia. U jednych nauczycieli brak uzdolnień w pewnych przedmiotach np. do śpiewu, rysunku, robót ręcznych, u innych kierunkowe zamiłowania (np. do humanistyki, nauk przyrodniczych i t. p.).

Istniałaby obawa, że nauczyciel narzucałby swoje zamiłowania, względnie wpadłby w jednostronność nauczania.

Podział pracy dydaktycznej w wyższych klasach spowodowany jest koniecznością życiową. Ale należałoby jednak m. zd. usunąć szufladkowanie na przedmioty i obmyśleć organizowanie zajęć w formie sytuacyj rzeczywistych czy projektów do wykonania, względnie zagadnień. Wszelkie ćwiczenia powinny wypływać z postawionego zagadnienia do rozwiązania. A ponieważ w życiu istnieją różne rodzaje wyrażania się, przeto i w szkole istnieją różne rodzaje ekspresji (zapomocą tonu, liczby, ruchu, rysunku, pisma, lektury i t. d. Nauczanie takie usunie przesadny formalizm, jest więcej interesujące dla dzieci. Rzecz prosta, że ćwiczenia i wyrażanie się zapomocą tonu poprowadzi lepiej i łatwiej specjalista od śpiewu niż nauczyciel, któremu brak uzdolnień w tym kierunku. Dalej ćwiczenia, wchodzące w zakres języka polskiego, łatwiej i lepiej poprowadzi nauczyciel o zamiłowaniach do humanistyki niż nauczyciel o zamiłowaniach do matematyki*).

Dla ułatwienia wychowawcy danej klasy, zwłaszcza od IV-tej należałoby podział pracy tak zorganizować, aby wychowawcy przydzielić g r u p ę p r z e d m i o t ó w. W ten sposób wychowawca skupi większą ilość godzin, a przez to usunie się zmienianie co godzinę specjalistów. Rozumie się, że przydział powinien nastąpić nie w drodze narzucania czy przymusu, lecz w drodze wyzyskania zamiłowań czy uzdolnień.

Na zakończenie pragnę dodać, że uważam „niedolę specjalistów" w porównaniu z nauczycielami I—III klasy za p r z e j a s k r a w i o n e.

„Nieszczęśliwą ofiarą losu" jest polonista, bo ma stosy zeszytów do poprawiania. Przyrodnik musi dużo „wycieczkować". Śpiewak narażony jest na przeciągi. Specjalista od rysunków i zajęć praktycznych boryka się „z trudnościami". Matematyk ma do czynienia z „przedmiotem trudnym". Z tego wynikałoby, że szczęśliwcami są nauczyciele, uczący I—III kl., bo nie mają tych trudności. Zapomina się o tem, że i oni mają wiele kłopotów. (Przygotowywanie pomocy naukowych i t. p.).

Musimy dążyć do tego, aby społeczeństwo domagało się złagodzenia i stopniowego przynajmniej usunięcia katastrofalnego stanu szkolnictwa przez czynniki miarodajne.

Łódź. Ludwik Koza.

---

*) Nie mówię tego w obronie specjalistów, bo nawet na łamach „P. S." byłem zagorzałym przeciwnikiem przesadnej specjalizacji. Mam właśnie takie warunki, że uczę wszystkich przedmiotów w klasie, pracując w szkole specjalnej dla umysłowo-upośledzonych, lecz obserwacje moje skłaniają mnie do wyrażenia poglądu wyżej wymienionego.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI.

Dlaczego mniej się mówi i pisze o wychowaniu fizycznem, niż o ćwiczeniach fizycznych? (Nr. 7/1935.)

Literatura wychowania fizycznego od pewnego czasu stale się wzbogaca. Nie można powiedzieć dziś w całem tego słowa znaczeniu, że mniej się pisze o wychowaniu fizycznem niż o ćwiczeniach, albowiem ostatnie publikacje (szczególniej W. Sikorskiego, która nosi tytuł *Wychowanie fizyczne w szkole powszechnej*, M. Krawczyka pt. *Ćwiczenia cielesne w szkole powszechnej*, Skierczyńskiego i Krawczykowskiego pt. *Zabawy i gry ruchowe*, M. Tańskiej *Zabawy rytmiczne bez muzyki*, W. Sikorskiego *Gry i zabawy dziatwy szkolnej*, Monchamps *Gry wychowawcze*), bardzo dokładnie omawiają poszczególne gałęzie ćwiczeń cielesnych jako czynnika wychowawczego. Uważne przestudjowanie ostatniej książki Sikorskiego, przekona pytającego kolegę, że w całem dziele jest mowa o wychowaniu fizycznem, a ćwiczenia cielesne, gry, zabawy, tańce, kółka sportowe, wycieczki stanowią jedynie środki jego realizacji. W podobnym duchu utrzymanych jest kilka rozdziałów najnowszego dzieła Książnicy-Atlasu pt. *Wychowanie obywatelskie* Almacka.

Podobnie jak wszystkie przedmioty naukowe w szkole nie stanowią celu samego w sobie, ale łączą się ściśle około rozwoju duchowego dziecka, tak też i ćwiczenia stanowią środek, wiodący do celu. Nie można mieć pretensji z tego powodu, że dziś bardzo żywo dyskutuje się na temat form i środków pracy wychowawczej, albowiem nasza dotychczasowa literatura oraz praktyka były bardzo ubogie. Stąd dostosowanie najróżniejszych form ćwiczeń cielesnych do głównego celu, jakim jest wychowanie, musi zająć daleko więcej miejsca, niż teoretyzowanie na temat ideologji wychowania fizycznego.

Od kilku lat jestem częstym gościem różnego rodzaju konferencyj nauczycielskich (miesięcznych, rejonowych, korelacyjnych i programowych) i mogę stwierdzić, że problemy wychowania fizycznego oraz środki realizacji tegoż żyją wśród nauczycielstwa, dojrzewają, kształtują swe formy coraz bardziej. Być może, że w pewnych regjonach sprawy te zostały postawione jednostronnie, ale uogólnienie tegoż nie upoważnia nas do wysnuwania wniosku, że więcej się pisze i mówi o ćwiczeniach cielesnych niż o wychowaniu fizycznem.

Nowe programy naukowe właśnie bardzo dobitnie podkreślają rolę wszelkiego rodzaju ćwiczeń cielesnych w ogólnej pracy nad wychowaniem przyszłego obywatela.

Katowice. Zygmunt Gryń.

Wydawca i redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Drukarnia Pedagogiczna w Poznaniu.